Александр Федоров

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ВУЗОВ

Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. М.: МОО "Информация для всех», 2015. 450 с.

В учебном пособии рассматриваются вопросы истории, теории и методики медиаобразования (то есть образования на материале средств массовой коммуникации – телевидения, прессы, радио, кинематографа, видео, интернета и т.д.). Даются характеристики наиболее известных медиаобразовательных концепций, анализируется практический опыт ведения медиаобразовательных курсов для школьников и студентов.
В приложении содержатся: словарь медиаобразовательных терминов; списки книг, интернетных сайтов по проблемам медиаобразования, медиапедагогики, медиаграмотности, программы учебных курсов.
Для студентов вузов, аспирантов, преподавателей, учителей. Особую ценность данное издание имеет для студентов педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся в рамках специализации 03.13.30 - «Медиаобразование», утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

Fedorov, Alexander. Media Education: History and Theory. Moscow: ICO "Information for all", 2015, 450 p.

This textbook analyzed the history, theory and methods of media education and media literacy. Author describes the theory, history and methods of media education/literacy. The textbook includes the list of media education literature & addresses of websites of the associations & organizations for media education.

Рецензенты:
Л.В. Усенко, доктор искусствоведения, профессор,
Е.В. Мурюкина, кандидат педагогических наук, доцент

Содержание пособия опирается на многолетние предыдущие научные исследования автора в области медиаобразования, в том числе при поддержке грантов Программы Президента РФ «Ведущие научные школы Российской Федерации»; РГНФ (Российского гуманитарного научного фонда); Программ «Университеты России», МИОН-Иноцентр, Open Society Institute (USA), ECA Alumni Grant Program (USA), DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst, Deutschland), Swiss National Science Foundation (Switzerland), Foundation 'Maison des science de l'homme' (France); на научные контакты с департаментом медиа Совета Европы (Council of Europe / Conseil de l'Europe. Media Division), ЮНЕСКО (UNESCO частности – с Российским комитетом Программы ЮНЕСКО «Информация для всех»), с международными и национальными организациями медиаобразования и медиаисследований: European Association for Audiovisuel Media Education, European Children's Television Center (E.C.T.C.), International Center of Films for Children and Youth (CIFEJ), International Council for Educational Media/Conseil International des Medias Educatifs (ICEM-CIME), International Research Forum on Children and Media (IRFCAM), World Catholic Association for Communication /L'Association catholique mondiale pour la communication (SIGNIS), The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, World Council on Media Education (WCME), Conseil de l'Education aux Medias (CEM, Belgique), Center de Liaison de L'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI, France), Group de recherche sur la relation Enfants/Medias (GRREM, France), Norwegian National Association for Media Education (LMU), British Film Institute, Center for the Study of Children, Youth and Media (Institute of Education, University of London), Media Education Centre (MEC, England). Отдельные разделы данного учебного пособия были представлены в виде научных докладов на международных конференциях и конгрессах по медиаобразованию в Париже (ЮНЕСКО-1997), Сан-Паулу (1998), Вене (ЮНЕСКО-1999), Салониках (1999, 2001), Женеве (2000), Торонто (2000), Лондоне (2002), Монреале (2003), Санкт-Петербурге (ЮНЕСКО, 2005), в Москве (2000-2006), на слушаниях Совета Европы по вопросам Интернет и медиаобразования (Страсбург, 2002) и др. Материал, связанный с развитием медиаобразования за рубежом изучался автором во время научных командировок в Центрально-Европейском (Будапешт, 1998) и Кассельском (Кассель, 2000), Берлинском (им.Гумбольдта, 2005) университетах, в Центрах медиаобразования Министерств образования Бельгии (Брюссель, 2001) и Франции (CLEMI, Париж, 2002), в Институте Кеннана (Вашингтон, 2003).

Содержание

* главы написаны при участии кандидата педагогических наук, доцента И.В.Челышевой.
** глава написана при участии кандидата педагогических наук, доцента А.А.Левицкой.

Введение. Место и роль медиа и медиаобразования в современном мире

Цели. После изучения Введения студент должен

a) знать:	***b) уметь:***
- определение медиаобразования;	- обосновать значимость медиаобразования для современной социокультурной ситуации
- задачи медиаобразования;	- адаптировать задачи медиаобразования для конкретной возрастной аудитории
- основные направления медиаобразования	- обосновать связь медиаобразования с различными науками и практикой массовой коммуникации
- основы теории «диалога культур» М.М.Бахтина – В.С.Библера	- обосновать значимость теории «диалога культур» М.М.Бахтина – В.С.Библера для развития медиаобразования
- особенности развития медиа и медиаобразования в условиях глобализации	- различать положительные и отрицательные тенденции процесса глобализации по отношению к медиа и медиаобразованию

Основные вопросы к главе 1.

Что такое медиаобразование, каковы его цели и задачи, роль и место в современном мире?
Каковы основные направления медиаобразования?
В чем суть теории «диалога культур» М.М.Бахтина – В.С.Библера и ее значимость для развития медиаобразования?
Каковы положительные и отрицательные тенденции процесса глобализации по отношению к медиа и медиаобразованию?
Как ЮНЕСКО содействует развитию медиаобразования?

Ключевые слова главы 1.

медиакультура (media culture)	медиаобразование (media education)
глобализация (globalization)	медиапедагогика
массовая коммуникация (mass communication)	средства массовой информации
медиа (media)	средства массовой коммуникации
медиаграмотность/медиакомпетентность (media competence/media literacy)	теория «диалога культур»

Современный мир трудно представить без медиа - средств массовой коммуникации (традиционно сюда принято включать печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукозапись и систему Интернет). Особую значимость в жизни человечества медиа приобрели за последние полвека. Медиа сегодня – одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты. Социологи подсчитали, что в среднем «цивилизованный человек», проживший до 75 лет, располагает примерно 50 годами активной, лишенной сна деятельности. И ровно девять лет из них он тратит на то, чтобы… смотреть телевизор [Kubey, 1998, p.67]. К примеру, на рубеже XXI века в 99% американских семей у детей и подростков до 18 лет был хотя бы один телевизор, у 97% - хотя бы по одному видеомагнитофону и радиоприемнику. 74% семей пользовались кабельным или спутниковым ТВ, 69% - персональными компьютерами (из них 45% - с подключением к Интернету).

В среднем современный школьник тратит более шести часов в день на общение с медиа (42% этого времени уходит на просмотр телепередач и фильмов и лишь 12% - на чтение печатных текстов) [Dorr, 2001, p.9495]. В современных городах контакты человека с медиа превышают одиннадцать часов в день, телевизор включен в квартирах/домах в среднем 7 часов 38 минут ежедневно, а дети от двух до двенадцати лет в среднем смотрят телевизор 25 часов в неделю [Semali, 2000, p.13]. Согласно данным Национального союза семейных ассоциаций (UNAF - Union National des Associations Familiales), несовершеннолетняя аудитория ежегодно проводит в среднем 154 часа качественного времени (то есть периода бодрствования) с родителями и 850 часов - с учителями, в то время как на контакты с различными экранными медиа у детей отводится 1400 часов [Frau-Meigs, 2003, p.26].

В начале XXI века без медиа немыслимо социокультурное развитие любой нации практически во всех областях, включая, разумеется, образование.

Начиная с 60-х годов XX века, в педагогической науке ведущих стран мира сформировалось специфическое направление «медиаобразование» (media education), призванное помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т.д. Так, в 90-х годах XX века медиаобразование стало обязательным компонентом обучения во всех средних школах Канады и Австралии (с 1-го по 12-й класс). Медиаобразование интегрировано в уроки родного языка в школах Великобритании, где, к примеру, 25000 старшеклассников и 8000 студентов университетов ежегодно выбирают курс медиа для сдачи итоговых экзаменов. Кстати, интенсивному развитию медиаобразования во многих странах способствовала экспансия американских средств массовой коммуникации: многие европейские медиапедагоги развивают «критическое мышление» учащихся, чтобы помочь им противостоять воздействию заокеанской массовой культуры.

В резолюциях и рекомендациях ЮНЕСКО неоднократно отмечалась важность и поддержка медиаобразования (конференции ЮНЕСКО в Грюнвальде, 1982; Тулузе, 1990; Париже, 1997; Вене, 1999; Севилье, 2002 и др.). В рекомендациях ЮНЕСКО 2002 года подчеркивается, что «медиаобразование - часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии. Признавая различия в подходах и развитии медиаобразования в различных странах, рекомендуется, чтобы оно было введено везде, где возможно в пределах национальных учебных планов, так же как в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования в течение всей жизни человека» [UNESCO, 2002].

Оксфордская энциклопедия определяет медиаобразование как «изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование (media education) связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания. Тогда как изучение медиа (media studies) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов. Как медиаобразование, так и изучение медиа направлены на достижение целей медиаграмотности (media literacy)» [Dorr, 2001, p.9494].

В документах Совета Европы (членом которого, как известно, является и Россия) «медиаобразование (media education) определяется как обучение, которое стремится развивать медиакомпетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации. Это дает им возможность использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и/или культурные интересы, которые с ней связаны. Медиаобразование обучает индивидов интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа. Медиаобразование позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информацию, что не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность. В этом смысле медиаобразование готовит к демократическому гражданству и политическому пониманию. Необходимо развивать медиаобразование как часть концепции обучения в течение всей жизни человека» [Council of Europe, 2000].

«Российская педагогическая энциклопедия» трактует медиаобразование как направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками и студентами «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику,

овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555].

Медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью. При этом, конечно, не следует забывать об идее «равноправности участников учебного процесса» [Библер, 1993, с.11] и об этической составляющей развития медиаграмотности.

Один из самых авторитетных медиапедагогов и теоретиков медиа Л.Мастерман (L.Masterman) обосновал семь причин приоритетности и актуальности медиаобразования в современном мире:

1. Высокий уровень потребления медиа и *насыщенности современных обществ средствами массовой информации.*
2. Идеологическая важность медиа, и *их влияния, как отрасли промышленности, на сознание аудитории.*
3. Быстрый рост количества *медиаинформации, усиление механизмов управления ею* и ее распространения.
4. Интенсивность *проникновения медиа в основные демократические процессы*.
5. Повышение *значимости визуальной коммуникации и информации* во всех областях.
6. Необходимость *обучения школьников/студентов с ориентацией на соответствие будущим требованиям.*
7. Нарастающие национальные и международные процессы *приватизации информации* [Masterman, 1985, p.2].

Реальным союзником медиаобразования видится медиакритика, рассматриваемая «зарубежными и некоторыми отечественными теоретиками медиаобразования как составная часть деятельности, нацеленной на образование и развитие личности с помощью и на материале масс-медиа с целью формирования культуры общения со СМИ, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений самостоятельно анализировать, интерпретировать и оценивать медиатексты» [Короченский, 2003(a), с.5].

В этом смысле мы полностью согласны с А.П.Короченским - «хотя в педагогических кругах под медиаобразованием обычно подразумевается определенный компонент школьного и вузовского «формального образования», в наши дни все возрастающее распространение получает более широкое понимание медиаобразования как развернутой долговременной общественно-просветительской деятельности. Его приверженцы понимают под медиаобразованием прежде всего непрерывное развитие в обществе культуры адекватного рационально-критического восприятия содержания

медийных текстов и самостоятельной оценки деятельности средств массовой информации – информационной культуры, основанной на демократических и гуманистических идеалах и ценностях, на уважении принципа культурного многообразия» [Короченский, 2003(b), с.187-188].

Здесь, на наш взгляд, ощутима перекличка с тезисами известного теоретика и медиапедагога Дж.Гербнера, который понимает медиаобразование как «формирование широкой новой коалиции организаций и индивидуумов для расширения свободы и разнообразия коммуникации, для развитие критического понимания медиа как нового подхода к либеральному образованию на каждом уровне [Gerbner, 1995].

В последнее время все больше медиаисследователей и педагогов обращает внимание на морально-демократический аспект медиаобразования. К примеру, один из лидеров современного медиаобразовательного движения Б.Мак-Махон пишет, что в эпоху терроризма и войн XXI века медиаобразование молодежи становится настоятельным требованием демократического общества [McMahon, 2003, p.3].

В этом ключе многие определения информационной культуры человека, предложенные в 90-е годы XX века (один из характерных примеров: «Информационная культура рассматривается как компонент культуры личности и предполагает единство и синтез информационного мировоззрения, системы способностей, воспитание потребности в рациональном общении с информацией» [Донина, 1999, с.10]), кажутся излишне прагматичными, игнорирующими этическую составляющую.

Мы рассматриваем медиаобразование как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры.

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления: 1)медиаобразование будущих профессионалов в мире прессы, радио, телевидения, кино, видео и Интернета – журналистов, редакторов, режиссеров, продюсеров, актеров, операторов и др.; 2)медиаобразование будущих педагогов в университетах и педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре; 3)медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.); 4)медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах

культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.); 5)дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью прессы, телевидения, радио, видео, DVD, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика); 6)самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Медиаобразование тесно связано не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и т.д. Отвечая нуждам современной педагогики в развитии личности, медиаобразование расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися. А комплексное изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета, виртуального мира компьютера (синтезирующего черты практически всех традиционных средств массовой коммуникации) помогает исправить, например, такие существенные недостатки традиционного художественного образования как одностороннее, изолированное друг от друга изучение литературы, музыки или живописи, обособленное рассмотрение формы (так называемых «выразительных средств») и содержания при анализе конкретного произведения.

Медиаобразование предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы. Для того чтобы школьники и студенты были медиаграмотными, они должны изучать не только то, как сконструированы те или иные медиатексты, но также и то, как эти тексты выражают различные политические, идеологические, экономические, социокультурные интересы.

Здесь, вероятно, стоит напомнить, что культура, по В.С.Библеру, «есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей различных – настоящих, прошлых и будущих – культура, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей. … Культура есть форма самодетерминации судеб и сознания индивидов. … Каждое

произведение культуры есть кристаллизованное начало свободных форм человеческого общения, со-бытия. … Культура воспроизводится в нашем сознании не просто как лестница исторических культур, последовательно друг друга сменяющих, но как одновременные голоса и определения современного мышления» [Библер, 1993, с.24-26].

Отсюда и стремление В.С.Библера выдвинуть на первый план диалогическую концепцию образования, где идея «образованного человека» сменяется идеей «человека культуры», для которого важны не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования, знания о путях изменения знаний, «умение изменять и обновлять умение». Вот почему современный образовательный процесс предполагает углубленное освоение диалогизма, так как диалог – это не только наилучший путь к овладению истиной, не только эвристически значимый прием более эффективного усвоения знаний, умений и т.д., но «суть самой мысли» [Библер, 1993, с.21].

Вся концепция «диалога культур» в образовательном процессе рассчитана на уважительное, ценностное отношение к личности школьника/студента, отсюда вытекает и «понимание цели личностно ориентированного образования – не формировать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и активизировать в нем механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, социумом» [Гура, 2001, с.42].

Мы полностью разделяем мнение влиятельного британского медиапедагога/исследователя Д.Букингэма (D.Buckingham): эпоха «информационного общества» привела к «появлению новой парадигмы медиаобразования. Медиаобразование теперь не является оппозицией по отношению к системе восприятия школьной/студенческой аудитории. Оно не начинается с представлений о том, что медиа обязательно и неизбежно вредны, или что молодые люди - просто пассивные жертвы влияния медиа. Напротив, медиаобразование всё больше ставит в центр личность учащегося и начинается с опоры на существующие у него медийные знания и опыт, а не учебные требования преподавателей. Медиаобразование не стремится ограждать молодых людей от влияния медиа, и, таким образом, вести их к «лучшим образцам», но дает возможность учащимся принимать обоснованные решения относительно их собственной «защиты». Медиаобразование видится не формой *защиты,* но формой *подготовки*» [Buckingham, 2003, p.13].

Результатом медиаобразования становится повышение уровней медиаграмотности аудитории. Медиаграмотность/медиакомпетентность многомерна и требует широкой перспективы, основанной на развитой структуре знания. Это не застывшая категория. Теоретически увеличивать степень медиакомпетентности можно в течение всей человеческой жизни,

воспринимая, интерпретируя и анализируя познавательную, эмоциональную, эстетическую и этическую медиаинформацию. «Аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности обладает более высоким уровнем понимания, управления, и оценки медийного мира» [Potter, 2001, p.12]. Медиаобразование может помочь человеку «дать ответы в контексте исторически ограниченных значений, доступных ему и его восприятию. Грамотность чтения и переосмысления медиатекстов способствует выяснению вопроса: «Кем я становлюсь, когда я вижу это?» [Sholle and Denski, 1995, p.26].

Медиакомпетентность/медиаграмотность дает людям понимание того, как «медиатексты, которые являются частью каждодневной жизни, помогают познанию мира в различных социальных вариациях, экономической и политической позиции. Критическая медиаграмотность предполагает создание обществ активных читателей и авторов, которые могут повлиять на решения/сопротивление медиаагентств, поскольку они взаимодействуют в сложных социальных и культурных контекстах. … проблемы гендера, расы, класса, возраста, и других сторон идентичности - историческая часть этих каждодневных взаимодействий» [Alverman, Moon, and Hagood, 1999, pp.1-2].

При этом надо уметь найти баланс между различными путями к достижению медиакомпетентности. Увлечение только практическими упражнениями или абстрактным теоретизированием может привести к неудаче. Вот почему цель медиаобразования не должна фокусироваться только на обучении школьников/студентов (или взрослой аудитории) «читать» и извлекать смысл из медиатекстов, или давать им возможность создавать собственные медиатексты. Оно должно также дать возможность учащимся систематически размышлять о процессах «чтения» и «письма», понимать и анализировать их собственную деятельность как читателей и авторов» [Buckingham, 1990, p.219].

Очень важен здесь и «личностный аспект» медиаобразования, так как «включение личных проблем наряду с социальными проблемами исходит из демократической возможности объединения личных и общественных интересов. … Непосредственная цель личного «плана» медиаграмотности состоит в том, чтобы расширить понятие грамотности, включить способность воспринимать, анализировать, оценивать и контактировать с разнообразными медиатекстами. В этом видится демократическая возможность объединения личных и социальных интересов» [Semali, 2000, p.53].

Однако, как верно отмечает А.Силвэрблэт [Silverblatt, 2001, pp.5-6], на пути медиаобразования возникает немало препятствий: «элитарность» (люди без труда замечают влияние медиа *на других*. Но эти те же самые люди не желают признавать воздействие медиа на их *собственную* жизнь); сложность языка медиа; эмоциональный характер медийных воздействий, навязывающих образцы поведения в социуме, и доверие публики к медиа (для значительной части аудитории это становится препятствием для критического анализа медиатекстов). Л.М.Симэли добавляет к этому еще и

неготовность учащихся использовать свои медиаобразовательные умения в более широком социальном контексте [Semali, 2000, p.49].

Обращаясь к ситуации в России, к сожалению, нельзя не согласиться с тем, что «проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в эпоху информационного «взрыва», информационных технологий, возрастания роли информации как экономической категории не актуализируется в контексте школьного образования, выпускник школы оказывается не готовым к интеграции в мировое информационное пространство» [Зазнобина, 1996, с.73]. Во многом это следствие низкой медиакомпетенотности/медиаграмотности российских учителей.

Практически все ведущие западные медиапедагоги убеждены, что необходимы медиаобразовательные семинары/курсы для будущих педагогов и действующих преподавателей [Semali, 2000, p.70; Considine, 2003, p.28 и др.]. Такого же мнения придерживаются и их российские коллеги [Баранов, 2002, с.18; Сапунов, 2004, с.31 и др.]. Приведем лишь некоторые характерные мнения на сей счет:

«Медиаобразование необходимо встраивать в учебные программы и учебные планы средних школ, средних специальных учебных заведений и вузов» [Вартанова, Засурский, 2003, с.8].

«Школе нужны квалифицированные медиапедагоги. … тогда можно будет реально увидеть плоды вузов, которые должны готовить медиапедагогов, и плоды школ, которые смогут реализовать идеи медиаобразования, сформировать у подростков, входящих в этот непростой и информационно перенасыщенный мир, информационную и медиакультуру» [Гудилина, 2004, с.77].

К такому же выводу приводят и результаты социологического исследования, проведенного ЮНЕСКО в 2001 году: «Самая настоятельная необходимость, выявленная нами – организация медиаобразования учителей, как на уровне вузовского обучения будущих педагогов, так и на уровне повышения квалификации преподавателей» [Buckingham, Domaille, 2003, p.43].

Первый опыт медиаобразования учителей в нашей стране был сделан еще в 20-х годах XX века, когда «киносекцией Центрального Дома Рабпроса в марте 1927 года были проведены краткосрочные курсы по подготовке педагогов для киноработы с детьми по школьной и внешкольной линии «с научной и с художественной лентой. На курсах были проведены занятия по педологии, энциклопедии кино, технике кино, методике чтения лекций с практическим сценарием, который явился центром работы» [Лацис, Кейлина, 1928, с.82-83]. Увы, в течение следующих сорока лет этот опыт не получил никакого продолжения, и лишь в 70-х – 80-х годах XX были вновь предприняты робкие попытки в данном направлении…

Медиаобразование в России стало активно развиваться еще с 20-х годов XX века (в основном – на материале прессы и кинематографа). После регресса эпохи сталинизма медиаобразовательное движение (сначала на

материале кинематографа, прессы, фотографии и радио) возобновилось с конца 50-х годов. Одним из тогдашних энтузиастов кинообразовательного движения был О.А.Баранов (Тверской государственный педагогический университет), который в кандидатской диссертации, защищенной в 1968 году, убедительно обосновал эффективность эстетического воспитания и художественного образования в киноклубе. Примерно в это же время другими отечественными педагогами была разработана концепция синтеза кинообразования с курсом литературы, с опорой на анализ экранизаций литературных произведений (Ю.М.Рабинович). В 80-х это «литературно ориентированное» направление продолжили исследования С.М.Одинцовой (1981) и Г.А.Поличко (1987).

Надо сказать, что в отличие от зарубежных подходов к медиаобразованию (семиотического, культурологического, развития критического мышления, протекционистского и т.д.), российская педагогика в течение многих десятилетий - вплоть до 90-х годов XX века опиралась на эстетическую концепцию. Ключевыми фигурами российского медиаобразования 70-х – 80-х годов, вероятно, можно считать О.А.Баранова, И.С.Левшину, С.Н.Пензина, Г.А.Поличко, Л.П.Прессмана, Ю.М.Рабиновича, Ю.Н.Усова и А.В.Шарикова. К примеру, именно Ю.Н.Усову (Российская Академия образования) принадлежит пальма первенства в подробной и поэтапной разработке кинообразования молодежной аудитории с учетом модели развивающего обучения (1989), то есть развития творческой личности учащегося в плане аудиовизуального восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного критического мышления и т.д. Ю.Н.Усов обосновал также эффективную модель учебного анализа фильма [Усов, 1989, с.253], предусматривающую рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения произведения в целом, попытку разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции и оценку аудиторией системы авторских взглядов.

Л.П.Прессман (Российская Академия образования) в своих многочисленных трудах предложил педагогические подходы к использованию технических средств в процессе медиаобразования. В трудах Л.С.Зазнобиной (Российская Академия образования) нашла отражение концепция медиаобразования, интегрированного в базовое, то есть в предметы так называемого обязательного цикла (включая гуманитарные и точные науки) [Зазнобина, 1998].

В начале 90-х годов в России стали появляться исследования (А.В.Шариков, Л.С.Зазнобина и др.), которые впервые выходили за рамки эстетически ориентированного медиаобразования. А.В.Шариковым [Шариков, 1991] была предпринята попытка адаптировать западный опыт медиаобразования к российским условиям: эстетический подход был заменен социокультурным. По мысли А.В.Шарикова, аудитория должна

была изучать медиатексты вне зависимости от их художественных качеств, опираясь на их социальные, информационные, интеллектуальные и иные свойства. В какой-то мере взгляды А.В.Шарикова перекликаются с концепциями Л.П.Прессмана и Л.С.Зазнобиной, которые в своих работах основное влияние уделяли информационным, учебным, научно-популярным возможностям медиаобразования, интегрированного в базовое.

Применительно к развитию медиаобразования в высшей школе особую значимость и перспективность имеет утверждение и регистрация новой специализации «Медиаобразование» (государственный номер этой специализации, предназначенной для внедрения в педагогических вузах - 03.13.30) учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации в июне 2002 года. Основанием для регистрации данной специализации (при специальности «социальная педагогика») стал пакет документов, подготовленный нашим научно-исследовательским коллективом и опубликованные нами работы [Федоров, 2001; Федоров, Челышева, 2002; Федоров, 2003 и др.] по проблемам медиаобразования в России и за рубежом. Создание вузовской специализации на практике означает, что медиаобразование в России впервые за всю свою историю обрело официальный статус.

Российские успехи в этой области в начале XXI века были отмечены и на Западе. «Преподаватели продолжают развивать медиаобразование в относительно трудных условиях, - отмечается в итоговой статье по результатам исследования ЮНЕСКО. - В последние годы существенные достижения были сделаны в таких странах как Россия» [Buckingham, Domaille, 2003, p.45].

Медиаобразование основано на изучении медиакультуры. А, как писал В.С.Библер [Библер, 1991, с.289-296], «культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих культур. (…) культура – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления, (…) культура – это из-обретение «мира впервые». Культура – в своих произведениях – позволяет нам – автору и читателю – как бы заново порождать мир» При этом «каждый индивид есть – потенциально – целостная, способная бесконечно развивать себя, культура». И если говорить о художественной культуре, о медиакультуре, то здесь «автор воплощает себя в отщепленной от него сгусток материальной формы; читатель (слушатель, зритель) ничего не производит «во плоти», он домысливает и «доводит» произведение «до ума» – только в своем воображении, памяти, разуме. И только в таком взаимодополнении произведение – и культура в целом – может существовать».

Современное интенсивное развитие медиа, на наш взгляд, еще острее высветило основательность и актуальность философской теории «диалога культур», разработка которой была начата М.М.Бахтиным и продолжена

В.С.Библером. Действительно, «культура нововременного мышления – это культура «втягивания» всех прошлых и будущих культур в единую цивилизационную лестницу» [Библер, 1991, с.8]. И именно медиакультура на новом уровне технических возможностей (спутниковое телевидение, видео, Интернет и т.д.) эффективно способствует такому объединению, создает невиданные прежде возможности для диалога культур в глобальном (диалог культур наций, стран), в межличностном, и в интровертном (внутриличностном) уровнях. Медиаобразование опирается на возможности «диалога культур», который позволяет избежать национальной замкнутости, выйти на уровень сопоставления, сравнительного анализа различных дидактических подходов в разных странах планеты, а, следовательно, постоянно совершенствовать педагогическую теорию и методику.

М.М.Бахтин пришел к теории «диалога культур» через анализ проблемы «другого». Так, по его мнению, автор произведения (говоря современным языком, – автор медиатекста) «должен стать другим по отношению к себе самому, взглянуть на себя глазами другого». Да и «мы постоянно и напряженно подстерегаем, ловим отражения нашей жизни в плане сознания других людей, и отдельных ее моментов и даже целой жизни, учитываем и тот совершенно необычный ценностный коэффициент, с которым подана наша жизнь для другого, совершенно отличный от того коэффициента, с которым она переживается нами самими в нас самих» [Бахтин, 1994, с.99]. При этом «положительно значимым в своей сплошной данности мир становится для меня лишь как окружение другого. Все ценностно завершающие определения и характеристики мира в искусстве и эстетизированной философии ценностно ориентированы в *другом* – герое его. Этот мир, эта природа, эта определенная история, эта определенная культура, это исторически определенное мировоззрение как положительно ценностно утверждаемые помимо смысла, собираемые и завершаемые памятью вечной суть мир, природа, история, культура человека-другого. Все характеристики и определения наличного бытия, приводящие его в драматическое движение, от наивного антропоморфизма мифа (космогония, теогония) до приемов современного искусства и категорий эстетизирующей интуитивной философии: начало и конец, рождение – уничтожение, бытие – становление, жизнь и проч. - горят заемным ценностным светом *другости.* (…) Из сказанного следует, что душа и все формы эстетического воплощения внутренней жизни (ритм) и формы данного мира, эстетически соотнесенной с душой, принципиально не могут быть формами чистого самовыражения, выражения *себя* и *своего,* но являются формами отношения к *другому* и к его самовыражению» [Бахтин, 1994, с.195].

Известно, что М.М.Бахтин (1895-1975) большую часть своей жизни прожил в тоталитарном обществе, которое всевозможными средствами и методами ограничивало и строго дозировало любую информацию. Особенно, если эта информация исходила от *другиx* стран, мировоззрений, культур, отдельных выдающихся личностей (кстати, тому прямое свидетельство и то,

что немалое число философских, культурологических, искусствоведческих работ самого М.М.Бахтина так и не были опубликованы при его жизни). Следовательно, и его теория «диалога культур» трактовалась официальными отечественными идеологами тех времен в усеченном или искаженном виде. М.М.Бахтину не довелось увидеть современного бурного развития медиа, позволившего любому человеку с помощью персонального компьютера и телемонитора не только получать информацию из разнообразных источников всех стран мира – на любом языке и в любое время, но и осуществлять реальный диалог с людьми и организациями разных континентов, размещать свои тексты в системе Интернет и т.д. Однако ему удалось еще в «доинтернетную» эру подготовить почву для фундаментальных трудов другого нашего соотечественника В.С.Библера (1918-2000), который, опираясь на труды М.М.Бахтина, продолжил его исследования на новом витке спирали человеческой цивилизации.

Именно В.С.Библеру принадлежит ныне широко известный тезис, что на рубеже XX и XXI веков обозначилось отчетливое «смещение эпицентра всего человеческого бытия – к полюсу культуры» [Библер, 1991, с.3]. В связи с этим В.С.Библер отмечал существенное отличие так называемого Нового времени от прошлых веков развития человеческой цивилизации: «Диалог различных разумов осуществляется в Новое время в форме диалога нововременного разума с самим собой (разум, рассудок, - интуиция, - здравый смысл…), а другие формы разумения выпрямлялись и вытягивались в линию восходящего познания. Но с другой стороны, именно в форме «Познающего разума» (в форме внутреннего микродиалога) только и возможна решающая трансформация в разум диалогический, в разум культуры» [Библер, 1991, с.8].

Следуя идеям М.М.Бахтина, В.С.Библер резонно утверждал, что разум культуры актуализируется именно как разум общения (диалога) логик, общения (диалога) культур. Бесспорно, тут возможен диалог на микроуровне (внутренний диалог) и на макроуровне (внешний диалог между индивидами, человеческими сообществами, ассоциациями, системами образования, нациями, странами и т.д.). Действительно, «феномен культуры – и в обыденном его понимании, и в глубинном смысле – всё более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает (знает ли человек об этом или нет…) все решающие события жизни и сознания людей» [Библер, 1991, с.261]. С этим нельзя не согласиться, – к примеру, даже самый неразвитый подросток все равно находится сейчас в том или ином культурном поле. А мир современного школьника, его увлечения сегодня во многом связаны с медиакультурой, будь это видео, DVD, компьютерные игры, телешоу, интернетные «чаты» и пр. Не задумываясь, не анализируя, такой подросток все равно впитывает некую «культурообразную» информацию, «читает» медиатексты, вступает в диалог с медиа и со своими сверстниками…

Не менее важен, на наш взгляд, и феномен стирания национальных и

государственных границ, свойственный нынешнему культурному и образовательному процессу. Именно на рубеже XXI века произошло «смещение и сближение современных культур Запада и Востока, Севера и Юга, Европы, Азии, Африки, Латинской Америки. Сближение и взаимообоснование этих спектров в сознании и мышлении каждого современного человека. На грани такого сближения сама идея культуры (как грани культур) приобретает решающее экзистенциальное значение в нашем повседневном сознании и бытии» [Библер, 1991, с.263]. Вот почему современная личность «существует, сознает и мыслит в промежутке многих культур» [Библер, 1991, с.373]. В этом контексте кажется наивной и нелепой сама постановка такого, например, вопроса: «А нужно ли нам, россиянам, знать или изучать культурные или образовательные процессы *других* стран?».

Бесспорно, на протяжении многих десятилетий российская педагогическая школа гордилась своими теоретическими и методическими достижениями, находясь при этом во многом в замкнутом информационном пространстве, ограниченном цензурой. И чем теснее *другая* информация из сферы образования и культуры во временном отрезке приближалась к Новому времени, тем меньше эта информация допускалась в российскую социокультурную, педагогическую сферу 20-х – 80-х годов XX века.

И только теперь, в начале XXI века, при всех издержках глобализации, в цивилизованном мировом сообществе «и в теоретическом, и в художественном мышлении формируется новая всеобщая ориентация разума на идею взаимопонимания, общения через эпохи, а классическая ориентация на «человека образованного и просвещенного», восходящего по лестнице познания, всё более оказывается не доминантой, а только одной из составляющих нового разумения» [Библер, 1991, с.271].

В настоящее время учеными отмечаются следующие глобальные социокультурные процессы: 1)рост числа транснациональных корпораций во всех сферах жизни, увеличение торговли и движения капитала (так, с 1950 по 2001 год объем мирового экспорта вырос в 20 раз. К 2001 году мировая торговля составила одну четвертую часть всех товаров и услуг, произведенных в мире [http://encarta.msn.com/encyclopedia]; 2)жесткая медиаэкспансия со стороны наиболее развитых стран мира, «грубо вторгающаяся в более или менее самодостаточную, а порой и самоизолированную интеллектуальную и гуманитарную культуру народов «незападной» ориентации» [Флиер, 2003, с.160]. При этом глобализация вовсе не является сверхновым явлением, предсказанным М.Маклюэном: еще завоеватели Древнего мира вполне успешно «дарили» покоренным нациям свое государственное устройство, культуру, религию, язык и т.д.

Итак, возникает так называемое «глобальное общество», в котором события экономической, культурной, политической и экологической жизни одной страны в короткие сроки приобретают значимость для людей/народов, живущих в других странах мира. Бесспорно, глобализация мировой экономики и информационно-образовательного поля (включая создание

открытых мировых образовательных сетей, преодолевающих политические, административные, национальные, расовые, религиозные границы) может существенно помощь позитивному синтезу социумов разных стран (что, к примеру, при всех возникающих противоречиях и происходит внутри Европейского Союза). Однако на деле, глобализация нередко проходит под знаком доминирования богатых и сильных стран «золотого миллиарда» (Северная Америка, Европейский Союз, Япония). Менее развитые в экономическом плане государства все чаще оказываются в роли «сырьевого ресурса». Отсюда и возникновение мощного и агрессивного ответного противодействия «антиглобалистов», которое подпитывается поляризацией социальных, расовых и конфессиональных групп. Антиглобалисты «не хотят быть просто «трудовыми ресурсами» или «человеческим материалом». Они не желают, чтобы представители «цивилизованного» мира навязывали свою волю большинству человечества» [Кагарлицкий, 2001, с.105]. Вот почему ряд ученых определяет сегодня глобализацию как общемировую экономическую, образовательную информационную и культурную тенденцию, нивелирующую национальную самобытность исторических культур народов мира, отвечающую интересам крупных монополий и экономически сильных стран, прежде всего - США [Панарин, 2001, с.166-190; Стрелкова, 2001, с.226-240; Spring, 2001, p.19].

Зато, как верно отмечал Э.Харт (A.Hart), оптимисты видят в глобализации эффективные «возможности для развития более открытого общества, более информированных граждан, более динамичной и инновационной культуры» [Hart, 1998, p.6]. В этом контексте весьма продуктивной представляется мысль В.С.Библера о том, что во второй половине XX века (а тем паче – в начале XXI) «в процессе (и особенно – в перспективах) так называемой «научно-технической революции» активной формой деятельности людей (…) всё более отчетливо становится не деятельность в мегаколлективах (…), но деятельность в *малых творческих группах»* [Библер, 1991, с.274]. В самом деле, новые информационные технологии (прежде всего - в сфере медиа) позволяют относительно небольшим группам творчески мыслящих личностей создавать разного рода международные, всемирные проекты в таких сферах, как торговля, искусство, образование и т.д. Сегодня два-три человека могут создавать разветвленные интернетные сайты дистанционного обучения на самых различных уровнях и по самым разными предметам и темам. Сегодня «малая творческая группа» разрабатывает библиотечные банки данных, грандиозные виртуальные энциклопедии и т.д. Таким образом, реализуются невиданные прежде образовательные возможности. И опять-таки «диалог культур» становится еще более интенсивным и продуктивным.

Правда, идеальное глобальное общество – это общество, в котором нет никаких географических и политических границ. Такого рода «совершенный тип» современной глобализации включает следующие основные компоненты [Покровский, 2001, с.50-51; Lie, 1997, pp.142-143; Yeates, 2001, p.5; Ben-

Rafael, Sternberg, 2001, pp.16-17]:
-всеохватность и комплексность социальных изменений;
-доминирование глобальных ценностей и ориентиров (включая политические, экономические, технические, образовательные и культурные) по отношению к локальным;
-акцентирование «глубинных» феноменов (докультурных, доцивилизационных, архаичных);
-изменение ориентации рациональности от «модерна» к «постмодерну», с его акцентом на мозаичность, индивидуализацию, фрагментарность и внутреннюю несвязность восприятия, и конструирование новой «флюидной» социальной реальности;
-признание гражданского общества единственной формой социальной упорядоченности глобального социума.

При этом одним из главных проводников глобализации, бесспорно, являются медиа. К примеру, в 1980 году количество пользователей системы Интернет было равно нулю, а к 2005 году число их обладателей достигло 700 миллионов (из них 160 миллионов в США и 18 миллионов в России). Аналогичная картина глобализации влияния наблюдается и со «старыми» медиа во всем мире: 75 миллионов телезрителей в 1956 году и 2 миллиарда - в 2004, 57 миллионов радиослушателей в середине 30-х годов XX века и 2,5 миллиарда - в начале XXI века.

Бесспорно, большинство населения планеты предпочитает медиатексты на родном языке, однако очень часто эта весьма популярная продукция (к примеру, на русском языке и с русской «командой») практически является лицензионной адаптацией оригинальных англоязычных или франкофонных программ («Последний герой», «Форд Байар», «Кто хочет стать миллионером?», «Фабрика звезд», «Поле чудес» и др.). Глобальное телевидение (как, впрочем, и радио, реклама и т.д.) приходит к аудитории в национальной упаковке…

Итак, процесс глобализации - закономерный и неизбежный компонент политического, экономического и культурного развития мирового сообщества, его не остановить ни теоретикам-антиглобалистам, ни демонстрантам, ни террористам… «Вызов, брошенный России историческим временем, заключается не в изоляции от глобализма – это заведомо пораженческая позиция, а в овладении его позитивными возможностями и максимальном исключении негативных последствий или их нейтрализации» [Жабский, 2002, с.19].

В одной из основополагающих деклараций ЮНЕСКО главной целью определено «стремление к миру и безопасности в межнациональном сотрудничестве с опорой на образование, науку и культуру при всеобщем уважении справедливости, роли закона, прав человека и фундаментальных свобод» [UNESCO, 1978, p.173], при равных возможностях образования для всех, свободном обмене идеями и знаниями, в том числе с помощью медиа. Сегодня эта цель должна реализовываться в условиях глобализации.

Известно, что в эпоху глобализации взгляд людей на образование становится всё более прагматичным. Например, высшее образование в русле «глобальных ценностных ориентаций» уже не служит источником распространения фундаментальных научных ценностей. «Клиенты» высшего образования прежде всего ценят его: доступность и удобство потребления «товара» - конкретных знаний и умений (‘consumer satisfaction’), то есть сокращение усилий для получения нужного результата; экономическую усредненность и эффективность; броскость и функциональность упаковки (CD-ROMной, интернетной и т.д.) учебных программ; мобильность перехода/обмена студентов/преподавателей/исследователей разных вузов/стран; последующую максимальную коммерческую реализуемость, «конвертируемость» полученных/преподаваемых знаний и умений [Покровский, 2001, с.55; Stromquist, Monkman, 2000, pp.14-15; Gibbons, 1998, pp.70-72; Burbules, Torres, 2000].

Бесспорно, школьники (во всяком случае, младших классов) еще не способны столь четко определить свои учебные приоритеты. Однако их родители ничуть не хуже современных студентов ориентируются в утилитарной выгоде начального и среднего образования, рассматривая преподавателей в качестве простого обслуживающего персонала, а вовсе не как носителей высоких, добрых, духовных, вечных и т.п. ценностей.

Ответная реакция преподавателей в школах и вузах также становится прагматичной. Не задумываясь о «высоких миссиях», многие из них сегодня рассматривают свою работу (особенно в частных учебных заведениях) как бизнес, который связан с «вычиткой» определенного количества часов и публикацией определенного числа научно-методических трудов…

Стандартизация образовательных систем разных стран (характерный пример этого – современная образовательная политика Европейского Союза и текст Болонской конвенции), подкрепленная внедрением новых информационных технологий, резким увеличением он-лайновых школ и вузов, мобильности преподавателей и студентов, все больше подчиняется требованиям глобального рынка и конкуренции. Успешная работа в сфере большинства современных профессий теперь практически немыслима без развитых способностей постоянного самообразования в течение всей жизни. Что касается мобильности, то в сфере образования она способствует не только получению новых знаний, умений и методов, но и улучшает знания иностранных языков, культур, государственного устройства и т.д., помогает установить персональные контакты среди коллег, а главное – является важной опорой для развития личности.

Некоторые исследователи связывают глобализационные и кризисные тенденции в образовании с широким распространением массовой аудиовизуальной культуры: дескать, она негативно влияет на подрастающее поколение, которое не хочет ничему учиться. На самом деле, конечно же, аудитория (пусть даже неграмотная) все равно учится. Правда, стихийное обучение с помощью медиатекстов не носит системного, «упакованного» в

рамки учебных планов и программ характера и происходит не по долгу/принуждению/утилитарному расчету, а исходя из реальных сиюминутных интересов конкретной аудитории в любом тематическом и жанровом поле.

Вместе с тем, что называется, вопреки всему, и в школе, и в вузе остаются учащиеся, заинтересованные не только в получении итогового документа об образовании, но и в новых знаниях, в развитии творческих способностей, критического мышления и т.д. Однако именно эти наиболее одаренные учащиеся, как правило, сталкиваются с кризисной ситуацией в образовании, когда при огромном объеме все время умножающейся информации, многие учителя продолжают опираться на репродуктивные (лишенные творческого, критического подхода) методы обучения, серьезно отставая от своих учеников/студентов технологически. Недаром, социологические опросы показывают, что большинство российских учителей редко применяют на своих занятиях медиааппаратуру, не умеют работать с Интернетом, DVD, цифровой видеокамерой и т.д.

Между тем, созданная именно для поддержки «диалога культур» разных стран и наций влиятельная международная организация ЮНЕСКО считает, что «масс-медиа играют важную роль в образовании молодежи в духе мира, справедливости, свободы, взаимоуважения и взаимопонимания с целью поддержки прав человека, равенства этих прав для всех людей и наций, экономического и социального прогресса» [UNESCO, 1978, p.177]. Для осуществления главных целей медиаобразования ЮНЕСКО стремится активно содействовать:
-сравнительному анализу существующих в развитых странах методологий и методик медиаобразования (с последующим распространением наиболее перспективных из них);
-разработке механизмов оценки эффективности медиаобразовательных акций;
-проведению дальнейших исследований в области медиаобразования;
-обучению медиаграмотности преподавателей, студентов, инструкторов, членов неправительственных организаций и ассоциаций и других заинтересованных лиц (в том числе – на летних курсах по медиапедагогике, в процессе дистанционного образования);
-официальной легализации медиаобразования в различных странах, разработке соответствующих учебных планов (формальных и неформальных);
-созданию сборника кратких руководящих принципов медиаобразования, учебников и пособий для преподавателей и родителей, материалов, публикаций, наборов инструментария, адаптированного к региональным модулям);
-сотрудничеству различных медиаагентств, благотворительных фондов с учебными заведениями, неправительственными организациями, другими частными или общественными учреждениями, имеющими отношение к

образованию и воспитанию;
-разработке и внедрению интернетных медиаобразовательных сайтов для практиков, преподавателей и инструкторов (с условиями доступа к необходимым ресурсам);
-организации местных, национальных и международных медиаобразовательных форумов (с установленной периодичностью), связанных с учебными заведениями;
-созданию сети специализированных медиаобразовательных фильмов и фестивалей;
-консолидации существующих федераций, профессиональных ассоциаций и центров документации медиаобразовательного характера;
-публикации рекомендаций в поддержку общественных медиа (некоммерческих и коммерческих), рассчитанных на детскую и молодежную аудиторию;
-контролю над деятельностью медиаагентств разных видов, чтобы гарантировать качество и доступ к средствам массовой информации для молодежи и т.д. [UNESCO, 2002].

Думается, эти рекомендации ЮНЕСКО чрезвычайно актуальны сегодня и для России.

Усилению влияния медиа способствует и то, что во всем мире стремительно увеличивается количество свободного времени, сфера досуга. «Рост свободного времени (…) становится всё более серьезным социальным феноменом» [Библер, 1991, с.275]. Следовательно, одна из задач современной педагогики – разработка культурно-ценностной организации досуга детей и молодежи, поддержка интересных творческих начинаний, борьба с такими, увы, популярными «формами досуга», как потребление наркотиков, алкоголя, самоутверждение через насилие над сверстниками и т.д. И здесь опять нельзя не отметить большие возможности медиаобразования молодежи, как одного из путей развития творческой и гуманной личности, возможности «диалога культур» в этом педагогическом направлении.

Исходя из этих факторов, настоятельная необходимость интенсивного развития медиаобразования представляется очевидной.

Практика показывает, что глобализационные тенденции в медиаобразовании постепенно приводят к тому, что традиционные позиции «эстетически ориентированного» медиаобразования становятся в мире менее прочными. С другой стороны, некоторые исследователи и педагоги, по сути, путают медиаобразование с использованием информационных технологий в учебном процессе школы и вуза, с дистанционным (например, с помощью Интернета) обучением…

Здесь важно подчеркнуть, что воздействие медиа на аудиторию, прежде всего - на учащуюся молодежь, не ограничивается эстетической сферой (формированием эстетического сознания), но и, как показывают многочисленные социологические исследования (М.И.Жабский, В.С.Собкин, К.А.Тарасов, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.), имеет серьезное

социальное, мировоззренческое влияние. Вместе с тем мы глубоко убеждены, что нельзя успешно и эффективно развивать медиаобразование без систематизации и обобщения имеющихся его направлений и процессов в мировом контексте.

Итак, представляется весьма полезным изучить богатый опыт в области медиаобразования. Творчески освоив его, будущие и настоящие российские медиапедагоги смогут более эффективно развивать свои теоретические идеи, методические подходы, экспериментальную работу в школах и вузах, в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах.

Цитируемая литература

Alverman, D.E., Moon, J.S., Hagood, M.C. (1999). *Popular Culture in the Classroom.* Newark, Delaware: International Reading Association, 258 p.

Ben-Rafael, E. and Sternberg, Y (2001). Analyzing Our Time: A Sociological Problematique. In: Ben-Rafael, E. and Sternberg, Y. (Eds.) *Identity, Culture and Globalization*. Leiden – Boston – Koln: Brill, pp.15-17.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Buckingham, D. (Ed.) (1990). Watching *Media Learning. Making Sense of Media Education.* London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, 234 p.

Buckingham, D. and Domaille, K. (2003). Where Are We Going and How Can We Get There? General Findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001. In: Feilitzen, C. von, Carlsson, U. (Eds.). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulation.* Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp.41-54.

Burbules, N.C., Torres, C.A. (Eds.) (2000). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York – London: Routledge, 376 p.

Considine, D. (2003). Media Literacy Across the Curriculum. In: *Thinking Critically about Media*. Alexandria: Cable in the Classroom, pp.23-29.

Council of Europe (2000). *Recommendation. Media Education.* In: http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA00/EREC1466.htm

Dorr, A. (2001) Media Literacy. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.* Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001, pp.9494-9495.

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Expert's Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean.* Paris: UNESCO.

Frau-Meigs, D. (2003). Media Regulation, Self-Regulation and Education. In: Feilitzen, C. von, Carlsson, U. (Eds.). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulation.* Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp 23-39.

Gerbner, G. (1995). Educators, Activists Organize to Promote Media Literacy in U.S. In: *The New Citizen*. 1995, Vol. 2, N 2.

Gibbons, M. (1998). In: A Commonwealth Perspective on the Globalization of Higher Education. In: Scott, P. (Ed.). *The Globalization of Higher Education.* Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp.70-87.

Hart, A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives.* Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.

Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.

Lie, R. (1997). What's New about Cultural Globalization? … Linking the Global from Within the Local. In: Servaes, J. and Lie, R. (Eds.) *Media and Politics in Transition. Cultural Identity in the Age of Globalization.* Leuven: Acco, pp.141-155.
Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.* London: Comedia Publishing Group, 341 p.
McMahon, B. (2003). *Relevance and Rigour in Media Education*. Keynote Presentation to the National Media Education Conference. Baltimore, 26 p.
Potter, W.J. (2001). *Media Literacy.* Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America.* New York – London: Falmer Press, 243 p.
Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
Spring, J. (2001). *Globalization and Educational Rights*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 188 p.
Stromquist, N.P. and Monkman, K. (2000). Defining Globalization and Assessing Its Implications on Knowledge and Education. In: Stromquist, N.P. and Monkman, K. (Eds.). *Globalization and Education*. Lanham – New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., pp.3-25.
UNESCO (1978). Declaration of Fundamental Principles Concerning the Contribution of the Mass Media to Strengthening Peace and International Understanding, to the Promotion of Human Rights and to Countering Racialism, Apartheid and Incitement to War. In: Gerbner, G., Mowlana, H. and and Nordenstreng, K. (Eds.) (1993). The Global Media Debate: Its Rise, Fall, and Renewal. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 190 p.
UNESCO (2002). The Seville Recommendation. In: *Youth Media Education.* Paris: UNESCO.
Yeates, N. (2001). *Globalization and Social Policy*. London: Sage Publications, 195 p.
Архангельский С.И. Элементы теории, технологии и методики применения учебного кино в средней и высшей школе: Дис. … д-ра. пед. наук. - М., 1963.
Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
Баранов О.А. Школьные киноклубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Дис. … канд. искусств. – М., 1968.
Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. – Киев: Next, 1994. – 384 с.
Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века//Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. - С.9-106.
Библер В.С. Основы программы//Школа диалога культур: основы программы/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1992. – С.5-38.
Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1991. - 413 с.
Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: Дис.…канд. пед. наук. – М., 1983.
Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1997.
Брейтман А.С. Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1997.
Бухаркина М.Ю. Компьютерные телекоммуникации в преподавании иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
Власкина Г.Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1985.
Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000 – 25 с.
Возчиков В.А. Развитие коммуникативных умений студентов средствами журналистики. - Бийск, 1999.

Гавриченков А.Н. Создание и использование учебной видеозаписи для повышения квалификации учителей: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1997.
Гончарова Н.В. Формирование оценочного отношения к художественным фильмам учащихся 5-6 классов: Дис. … канд. пед. наук. – Иркутск, 1970.
Гудилина С.И. Перспективы развития медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой и Д.Т.Рудаковой. – М., 2004. – С.77.
Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов, 1994.
Гура В.В. Принципы создания компьютеризированной культурно-образовательной среды вуза//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – С.42.
Гутова Н.В. Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1987.
Донина И.А. Формирование готовности будущего педагога к развитию информационной культуры младших школьников. Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Новгород, 1999. – 18 с.
Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Дис. ... канд. пед. наук. - СПб, 2000.
Евтушенко Г.М. Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема: Дис. … канд. искусств. – М., 1991.
Жабский М.И. Глобализм и функции кино в обществе//Кино: реалии и вызовы глобализации/Ред. М.И.Жабский. - М.: Изд-во Научно-исследовательского ин-та киноискусства, 2002. – С.13-65.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования//Медиаобразование/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Изд-во Москов. ин-та повышения квалификации работников образования, 1996. – С.72-78.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3. - С. 26-34.
Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1978.
Кагарлицкий Б.Ю. Глобализация и международные радикальные движения//Глобализация и постсоветское общество/Ред. А.Согомонов и С.Кухтерин. – М.: Стови, 2001. – С.81-105.
Карасик (Строева) А.С. Художественно-педагогический анализ кинофильмов с учащимися 5-6 классов: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1966.
Кириллова Н.Б. Социально-эстетическая эффективность киноискусства как фактора воспитания молодежи: Дис. … канд. искусств. – М., 1983.
Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. – СПб: Изд-во Михайлова, 2004. – 240 с.
Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Автореф. дис. … д-ра филол. наук. - СПб, 2003 (a). – 40 с.
Короченский А.П. Пятая власть? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003 (b). – 284 с.
Кузнецов В.М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения: Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1982.
Лацис, А., Кейлина, Л. Дети и кино. – М.: Теакинопечать, 1928. – 88 с.
Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Дис. … канд. пед. наук.– М., 1974.

Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2004.
Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.
Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1979.
Новикова А.А. Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000): Дис. ... канд. пед. наук. - Таганрог, 2000.
Одинцова С.М. Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1981.
Панарин А. Опасности и риски глобализации//Наш современник. – 2001. - № 1. – С.166-190.
Пензин С.Н. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства: Дис. … канд. искусств. – М., 1967.
Покровский Н.Е. Транзит российских ценностей: нереализованная альтернатива, анатомия, глобализация//Глобализация и постсоветское общество/Ред. А.Согомонов и С.Кухтерин. – М.: Стови, 2001. – С.39-59.
Полевой В.Л. Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1975.
Players Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1987.
Полторак Л.Д. Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук. – Л.,1980.
Прессман Л.П. Педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств в средней образовательной школе: Дис. … д-ра. пед. наук. - М., 1981.
Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1966.
Самарцев О.Р. Телевидение в системе образования: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1995.
Сапунов Б. Образование и медиакультура//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.26-34.
Свистельникова Т.Ю. Воспитание музыкальных интересов студентов педагогических вузов средствами телевидения: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1990.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки кадров работников образования, 1999. – 116 с.
Степанов А.А. Психологические основы применения телевидения в обучении: Дис.…канд. псих. наук. - Л., 1973.
Стрелкова И. Глобализация образования: место и роль России//Наш современник. – 2001. - № 4. – С.226-240.
Тихомирова К.М. Условия эффективного использования диафильмов и диапозитивов в учебном процессе общеобразовательной школы (на примере предметов гуманитарного цикла): Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1970.
Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. … канд. искусств. – М., 1974.
Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1989.
Усова Г.А. Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1981.
Федоров А. В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Кучма, 2003. – 238 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федоров А.В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео): Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1993.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
Флиер А.Я. Глобализация и футурология: Страсти по глобализации//Общественные науки и современность. – 2003. - № 4. – С.159-165.
Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
Хилько Н.Ф. Развитие способности к фототворчеству подростков и юношества в процессе художественной любительской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
Челышева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2002.
Черепинский С.И. Дидактические проблемы применения кино в учебном процессе общеобразовательной школы (1917-1967): Дис. … канд. пед. наук. – Воронеж, 1968.
Черкашин Е.А. Научно-популярный фильм об искусстве как средство формирования художественных интересов старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1989.
Шак Т.Ф. Медиаобразование для музыкантов//Высшее образование в России. – 2004. - N 8. – С.46-48.
Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Дис.…канд. пед. наук. – М., 1989.
Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шипнягова Е.Я. Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы. Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2003.
Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. … канд. пед. наук. – Кострома, 1999.
Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.

Основная литература

Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. – Киев: Next, 1994. – 384 с.
Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1991. - 413 с.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/ Отв.ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 79 с.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Моль, А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации. – М., 1998.
Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Международный ун-т бизнеса и управления, 1997.
Романовский И.И. Масс-медиа. Словарь терминов и понятий. М.: Изд-во Союза журналистов России, 2004. – 480 с.

Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Терин В.П. Массовая коммуникация. – М.: Изд-во МГИМО, 2000. – 224 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура. Словарь. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2000. – 149 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. М.: Социальные отношения. Перспектива, 2003. – 248 с.
Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых коммуникационных процессов. – М..: Мысль, 1973. – 213 с.

Дополнительная литература

Борев В.Ю., Коваленко А.В. Культура и массовая коммуникация. – М.: Наука, 1986 . – 304 с.
Землянова Л.М. Зарубежная коммуникавистика в преддверии информационного общества. – М., 1999.
Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проет, 2005. - 448 с.
Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. М.: Академический проет, 2005. - 400 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.
Новые аудиовизуальные технологии/Отв. ред. К.Э.Разлогов. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 488 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в контексте теории диалога культур//Школьные технологии. – 2003. - № 3. – С.212-216.
Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. - М., 1996.
Хилько Н.Ф.Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.

1.Основные термины, теории, ключевые концепции медиаобразования

Цели. После изучения главы 1 студент должен

a) знать:	*b) уметь:*
- основные термины медиаобразования;	- вычленять термины, связанные с аудиовизуальным медиаобразованием;
- суть ключевых теорий медиаобразования;	- обосновать связь конкретных теорий медиаобразования с социокультурным контекстом конкретной страны и исторического периода;
- разницу между автономным и интегрированным медиаобразованием	- анализировать достоинства и недостатки автономного и интегрированного медиаобразования;
- суть дискуссии о различиях между медиаобразованием (media education), медиаграмотностью (media literacy) и изучением медиа (media studies)	- показать разницу между трактовками понятий медиаобразования, медиаграмотности и изучения медиа;
- ключевые понятия медиаобразования по Л.Мастерману и К.Бэзэлгэт	- осуществлять сравнительный анализ ключевых понятий медиаобразования по Л.Мастерману и К.Бэзэлгэт

Основные вопросы к главе 2.

Какие основные термины используются в медиаобразовании?
В чем суть идеологической теории медиаобразования?
В чем суть протекционистской/защитной теории медиаобразования?
В чем суть теории медиаобразования как «потребления и удовлетворения» (теории ориентации на медиапредпочтения/потребности аудитории)?
В чем суть «практической» теории медиаобразования?
В чем суть эстетической теории медиаобразования?
В чем суть семиотической теории медиаобразования?
В чем суть теории медиаобразования теория медиаобразования как развития критического мышления/автономии, демократического мышления аудитории?
В чем суть культурологической теории медиаобразования?
В чем суть социокультурной теории медиаобразования?
В чем суть этической теории медиаобразования?
Какова разница между автономным, интегрированным и «синтетическим» медиаобразованием?

В чем смысл дискуссии медиапедагогов по поводу различий между медиаобразованием (media education), медиаграмотностью (media literacy) и изучением медиа (media studies)?
Есть ли разница между ключевыми понятиями медиаобразования по Л.Мастерману и К.Бэзэлгэт?

Ключевые слова главы 2.

идеологическая теория медиаобразования	социокультурная теория медиаобразования
культурологическая теория медиаобразования	теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» (теория ориентации на медиапредпочтения/потребности аудитории)
практическая теория медиаобразования	теория медиаобразования как развития критического мышления/автономии, демократического мышления аудитории
протекционистская/защитная теория медиаобразования	эстетическая теория медиаобразования
семиотическая теория медиаобразования	этическая теория медиаобразования

Анализ изученной научной литературы показывает, что в западных и отечественных источниках можно найти различные определения медиаобразования и медиаграмотности.

Вот как, к примеру, трактуется понятие ***«медиаобразование» (media education, education aux medias, medienpadagogik, educacion para los medios)***:

Медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media - средства*) - направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555].

«Под ***медиаобразованием (media education)*** следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования медиа как вспомогательных

средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика или география» [UNESCO, 1984, p.8].

«Центральная и объединяющая ***концепция медиаобразования (media education)*** – репрезентация (representation). Медиа не отражает реальность, а репрезентирует (представляет) ее. Главная цель медиаобразования – «денатурализация» медиа. Медиаобразование в первую очередь – исследовательский процесс. Медиаобразование базируется на ключевых концепциях (key concepts), которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием. Ключевые концепции включают: denotation (обозначение), connotation (ассоциацию), genre (жанр), selection (отбор), nonverbal communication (невербальную коммуникацию), media language (язык медиа), naturalism and realism (естественность и реальность), audience (аудиторию), construction (конструкцию), mediation (медиавосприятие), representation (репрезентацию, переосмысление), code/encoding/decoding (код, кодирование, декодирование), segmentation (сегментацию, выделение, усечение), narrative structure (сюжетную структуру), ideology (идеологию), rhetoric (риторику), discourse (речь, язык), and subjectivity (субъективность). Медиаобразование – это процесс, продолжающийся всю жизнь. Медиаобразование имеет целью не просто критическое понимание (critical understanding), но критическую автономию (critical autonomy) [Masterman, 1997, pp.40-42].

Медиаобразование (media education) – означает критическое мышление (critical thinking), существенным элементом развития которого является создание учащимися собственной медиапродукции. Медиаобразование необходимо для активного участия как в демократическом процессе (democracy), так и в процессе глобализации (globalization) и должно основываться на изучении всех видов медиа [Feilitzen, 1999, pp.24-26].

«***Медиаобразование (media education)*** – это изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа (*media studies*) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование (*media education*), так и изучение медиа (*media studies*) направлены на достижение целей медиаграмотности (media literacy)» [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p.9494].

А вот как авторитетные западные медиапедагоги определяют понятие ***«медиаграмотность» (Media Literacy):***

«Медиаграмотность» (media literacy) – помогает учащимся/студентам общаться с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в их жизни. Медиаграмотный (*media-literate*) учащийся/студент должен быть способен критически и осознанно оценивать медиатексты,

поддерживать критическую дистанцию по отношению к популярной культуре и сопротивляться манипуляциям. В более специфической терминологии обучение медиаграмотности должно предоставить учащимся/студентам возможность:

-развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;

-получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;

-развивать уровень оценки (appreciation) и эстетического восприятия медиатекстов;

-декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;

-распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;

-осознавать, что те, кто создают (конструируют) медиатексты, делают это, исходя из множества мотивов (контроль, давление и др.) – экономических, политических, организационных, технических, социальных и культурных;

-понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним смыслы/значения зависят от психологических, социальных и природных факторов [Duncan, 1989, p.7.].

«Медиаграмотность» (media literacy) – способность осваивать, интерпретировать/анализировать и создавать медиатексты» [Worsnop, 1999, p.x].

«Медиаграмотность» (media literacy) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [Kubey, 1997, p.2].

«Медиаграмотность» (media literacy) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью» [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p.9494].

Как можно заметить при сравнительном анализе этих определений, у многих медиапедагогов наблюдается своего рода смешивание понятий «медиаобразования» и «медиаграмотности». Немалые разночтения можно обнаружить и в теоретических подходах к медиаобразованию, к выделению его наиболее важных целей, задач, способов внедрения в учебный процесс и т.д.

Наш опрос 26 ведущих российских и зарубежных медиапедагогов из 10 стран [Fedorov, 2003] показал, что подавляющее большинство экспертов

(96,15%) высказалось в поддержку следующего определения медиаобразования (media education), разработанного в рамках конференции ЮНЕСКО: ***«Медиаобразование (media education)*** связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1)анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2)определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3)интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» » [UNESCO, 1999, pp.273-274].

Большинство экспертов (61,54%) посчитали, что наиболее обоснованным может считаться следующее определение медиаграмотности:

«Медиаграмотность» (media literacy) – движение, … призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум, которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты» [Aufderheide, Firestone, 1993, p.1.].

И все-таки в этих определениях граница между медиаобразованием и медиаграмотностью кажется сглаженной, взаимозаменяемой. Вот почему мы разделяем мнение К.Ворснопа (Ch.Worsnop), В.Гура, В.Монастырского, А.Короченского, Дж.Пандженте (J.Pungente), С.Пензина, И.Розера (I.Rother), Д.Сюсса (D.Suess), Л.Усенко, Т.Шак и других медиапедагогов, полагающих, что медиаграмотность (media literacy) является результатом процесса медиаобразования (media education) личности. Однако, на наш взгляд, стоит прислушаться и к мнению Д.Лемиш (D.Lemish), которая считает, что лишь «первоначально существовало различие между медиаобразованием (media education), являющимся более широким понятием, и медиаграмотностью (media literacy), тяготеющей к критическому анализу медиа. Изучение медиа (media studies) было в основном академическим термином для теоретических занятий. Я думаю, что сегодня эти термины почти невозможно и ненужно разделять. Поэтому, на мой взгляд, в настоящее время они взаимозаменяемы, и нет смысла пробовать устанавливать теоретические различия. Это также

причина того, почему я согласилась со всеми приведенными выше определениями медиаобразования и медиаграмотности. Я думаю, что они являются или дополняющими друг друга, или говорящими о том же самом различными способами. Мне кажется невозможным договориться об очень точных определениях в такой широкой области».

Большинство экспертов (61,54%) считают наиболее приемлемым синтетический путь медиаобразования, сочетающий его интеграцию в обязательные дисциплины школ и вузов с автономными спецкурсами, факультативами или кружками. К примеру, А.П.Короченский - активный сторонник «синтетических, различных форм (часть формального образования + специальные курсы + медиакритика как специальная область журналистики и гражданских действий) медиаобразования. Образование, включая медиаобразование, должно быть, по его мнению, постоянной частью социализации и жизни современного человека в условиях изменяющегося «информационного общества» - от детства до старости».

Конечно же, цели медиаобразования могут меняться в зависимости от конкретной тематики и задач занятий, от возраста аудитории, от той или иной теоретической базы медиаобразования и т.д., однако практика показывает, что так или иначе, в силу тех или иных причин многие медиапедагоги могут довольно четко выделить наиболее важные для них цели. Наш опрос [Fedorov, 2003] показал, что эксперты считают важными (в порядке убывания значимости) следующие цели медиаобразования:

-развитие способностей аудитории к критическому мышлению/критической автономии личности (84,27%);

-развитие способностей аудитории к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов (68,88%);

-подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе (61,89%);

-обучение аудитории пониманию социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов (61,54%);

-обучение аудитории декодированию медиатекстов/сообщений (59,44%);

-развитие коммуникативных способностей личности (57,34%);

-развитие способностей аудитории к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов (54,90%);

-обучение аудитории творчески самовыражаться с помощью медиа (53,85%);

-обучение аудитории идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты (50,00%);

-обучение аудитории теории медиа и медиакультуры [включая такие ключевые понятия, как «агентство медиа» (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) и т.д.] (47,90%);

-обучение аудитории истории медиа и медиакультуры (37,76%).

Что касается разницы между ответами российских и зарубежных экспертов, то она проявилась в основном в том, что зарубежные эксперты в большей степени выделили цель подготовки людей к жизни в демократическом обществе, в то время, как российские эксперты несколько большее внимание уделили развитию способности к восприятию (в том числе – эстетическому), оценке, пониманию, анализу медиатекстов. При этом и те, и другие в равной степени вывели на первое по значимости место развитие способности к критическому мышлению/критической автономии личности.

Наш опрос [Fedorov, 2003] показал также, что эксперты считают наиболее значимыми следующие теории медиаобразования:

-теория развития критического мышления/критической автономии/демократического мышления (84,61%);

-культурологическая теория (69,23%);

-социокультурная теория (65,39%);

-семиотическая теория (57,69%);

-эстетическая/художественная теория (46,15%);

-«практическая» теория (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиатехникой) (50,00%);

-идеологическая теория (38,46%);

-теория «потребления и удовлетворения» (медиапредпочтений аудитории) (30,77%);

-предохранительная/прививочная/инъекционная/защитная теория (15,38%).

Большинство опрошенных медиапедагогов посчитало, что в анкете были учтены все основные теории медиаобразования. Однако некоторыми экспертами были названы и другие теории, которые, по их мнению, могут быть основой для медиаобразовательного процесса, например, этическая и религиозная (С.Н.Пензин).

Анализ теории и практики медиаобразования в разных странах [Bazalgette, 1992, pp.187-190; Gonnet, 2001, pp.7-25; Masterman, 1997, pp.20-31; Piette & Giroux, 1997, pp.89-134 и др.] приводит к мысли, что в мире нет единой теоретической концепции медиаобразования. В начале 90-х годов российский исследователь А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8-11] предпринял попытку систематизации ключевых концепций медиаобразования, однако выделил их в самом общем виде, что фактически привело к смешиванию семиотической, культурологической теорий медиаобразования и теории развития «критического мышления» в одну, так называемую «критическую» концепцию. К тому же А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8] в качестве одной из ключевых концепций медиаобразования называл «медиаграмотность», в то время, как понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование» у многих педагогов и исследователей, по сути, являются синонимами, или (как один из вариантов) медиаграмотность аудитории представляется главной целью процесса медиаобразования [см. анализ результатов анкетирования экспертной группы медиапедагогов разных стран в издании ЮНЕСКО:

Fedorov, 2003]. Кроме того, внутри многих концепций «медиаграмотности» можно выделить все те же «протекционистские», «семиотические», «культурологические» и иные подходы, включая и формирование «критического мышления». Более развернутые и систематизированные подходы к анализу основных медиаобразовательных теорий были сделаны позже в трудах Л.Мастермана [Masterman, 1997, pp.20-31; Masterman, Mariet, 1994, pp.6-59] Ж.Пьетта и Л.Жиру [Piette & Giroux, 1997, pp.89-134], Ж.Гонне [Gonnet, 2001, pp.7-25].

Анализ указанных выше трудов позволяет выделить, не менее десятка основных теоретических подходов в данной области:

1)«протекционистская» («инъекционная», «защитная», «прививочная») теория медиаобразования *(Protectionist Approach, Inoculatory Approach, Inoculative Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defense Approach, L'Approche Vaccinatoire)* [Leavis & Thompson, 1933 и др.]

Ее основа - «инъекционная» теория медиа. Данную теорию часто называют также «протекционистской» (предохранительной от вредных воздействий медиа), «теорией гражданской защиты» (то есть опять-таки защиты от медиа) или теорией «культурных ценностей» (имеется в виду, что негативному воздействию медиа противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия» (к примеру, искусство античности или ренессанса). Предполагается, что медиа оказывает очень сильное прямое, в основном негативное воздействие на аудиторию. К примеру, школьники «внедряют» в жизнь приемы насилия, увиденные на экране. Аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста.

Сторонники данной теории обычно тщательно изучают типологию медийных воздействий (или «эффектов»), среди которых можно выделить:

-познавательные эффекты: краткосрочное изучение; интенсивное изучение, обширное изучение;

-эффекты отношения/мировоззрения: создание мнения; прививка/изменение/укрепление мнения;

-эмоциональные эффекты: временная реакция;

-физиологические эффекты: временная иллюзия борьбы/полета; временное сексуальное возбуждение;

-поведенческие эффекты: имитация; активация (т.е., например, активизация покупок с помощью рекламы) [Potter, 2001, pp.262-263].

При этом выделяются как *непосредственные* медийные влияния:

-познавательные (медиа могут немедленно «прививать» идеи и информацию);

-мировоззренческие (медиа могут сиюминутно создавать, изменять и укреплять мнения);

-эмоциональные (медиа могут вызывать непосредственную эмоциональную реакцию);

-поведенческие (медиа могут временно заставить вас делать что-то);

-физиологические (медиа могут краткосрочно возбуждать или успокаивать) [Potter, 2001, p.276],
так и *долговременные* медийные влияния:
-познавательные (приобретение долгосрочной информации, обобщение, открытие тайны и пр.);
-мировоззренческие (укрепление убеждений, эрозия, изменение прежних отношений);
-поведенческие (долговременные беспомощность; медийная «наркотизация», отсутствие моральных запретов);
-эмоциональные (увеличение/уменьшение эмоциональных реакций, то есть возбуждение или десенсибилизация в течение длительного периода времени);
-физиологические (увеличение толерантности к определенному содержанию медиатекста; физиологическая зависимость от медиа или определенного содержания медиатекста, «смещение» мозговой деятельности на длительный срок) [Potter, 2001, p.278, 296].

Главная цель медиаобразования в рамках этой теории заключается в том, чтобы смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа (в основном по отношению к несовершеннолетней аудитории). Педагоги стремятся помочь учащимся понять разницу между реальностью и медиатекстом путем вскрытия негативного влияния медиа (к примеру, телевидения) на конкретных примерах, доступных для понимания конкретной аудитории.

Сторонники «протекционистской» теории медиаобразования, как правило, основное место в своих программах уделяют проблемам негативного влияния насилия и сексизма. Такой подход особенно распространен в США. Некоторые американские педагоги руководствовались этой теорией с 30-х - 40-х годов XX века, рассматривая медиа как «агента культурной деградации»: в этом обвинялись комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «желтые» массовые издания с их навязыванием стереотипов. Однако для анализа любого, пусть даже самого примитивного медиатекста, «защиты» от манипулятивного воздействия, вероятно, недостаточно, здесь важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических, эстетических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности.

В 90-х годах «защитное» движение получило мощную поддержку со стороны образованной при ЮНЕСКО Международной палаты «Дети и насилие на экране» (The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen). Эта организация, сотрудничавшая со многими медиапедагогами мира, проводила международные научно-педагогические конференции, выпускала специальные журналы, интернетные сайты, книги [Carlsson & Feilitzen, 1998, pp.45-202], посвященные проблеме негативного влияния медиа на детскую аудиторию, в первую очередь, в плане

изображения насилия. Впрочем, большинство участников этого движения отлично понимало, что помимо борьбы против «экранного насилия» следует активно развивать медиаобразование школьников и молодежи, направленное на формирование критического, самостоятельного, демократического, творческого мышления. Вот почему в конце 2002 года данная организация была переименована в Международную палату ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media). Так был подчеркнут переход от «защитных» целей к широкому медиаобразовательному спектру задач и действий [Feilitzen & Carlsson, 2002, p.11].

Конечно, у «протекционистской» теории медиаобразования в ее чистом виде (то есть направленной только против вредного влияния медиа) в Европе и мире имеется немало противников (C.Bazalgette, E.Bevort, D.Buckingham, J.Gonnet, L.Masterman, T.Panhoff, C.Worsnop и др.), которые справедливо считают, что медиа – неотъемлемая и влиятельная часть нашей жизни, окружающей среды, чьи положительные стороны (при этом не забывая и об отрицательных медийных воздействиях) и возможности не только можно, но и нужно активно использовать в педагогическом процессе.

Однако, так или иначе, но «защитная» теория медиаобразования до сих пор имеет своих сторонников, особенно в религиозных организациях. Наиболее активные деятели медиаобразования католической веры объединились во Всемирную ассоциацию SIGNIS (World Catholic Association for Communication/ L'Association catholique mondiale por la communication: http://www.signis.net). В самом деле, ***религиозные теории медиаобразования*** очень близки к «протекционистским». Правда, вредным медийным воздействиям противопоставляются не абстрактные «вечные ценности», а конкретные религиозные каноны и этические нормы, зависящие от конкретной теологической доктрины. Например, «католическая церковь уже в 1938 году осознала потребность в целенаправленном медиаобразовании. Папа Римский Пий XI написал энциклику о кинематографе и его воздействии на молодежь, убеждая церковь принять всерьез все аспекты новых медиа и ввести медиаобразование в школах» [Pungente and O'Malley, 1999, p.10].

2)этическая теория медиаобразования *(Ethic Approach, Moral Approach)*[Урицкий, 1954; Пензин, 1987 и др.]

Теоретической базой здесь является этическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Из этого вытекает главная цель этического медиаобразования: приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения (отвечающей, к примеру, конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии и т.д.). Педагогическая стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и медиатекстов [Пензин, 1987, с.47].

Понятно, что моральные ценности в этом случае существенно зависят от социокультурного и политического контекста. К примеру, во времена

тоталитарного режима в нашей стране считалось, что «при правильной подготовке к просмотру фильма и в результате разбора его учащиеся … будут осуждать ложь, дурные поступки и, наоборот, положительно относиться ко всему тому, что соответствует требованиям высокой коммунистической морали» [Урицкий, 1954, с.42]. Свои требования к этической теории медиаобразования, бесспорно, предъявляются, к примеру, в мусульманских или буддистских странах, что доказывает тесную связь этической и религиозных медиаобразовательных теорий.

На наш взгляд, данная теория вполне может быть синтезирована с идеологической, эстетической, религиозной, экологической, предохранительной теориями медиаобразования и теорией развития критического мышления.

С приходом эпохи постмодерна - с характерным для нее ироничным отношением как к жизни в целом, так и к *любым* произведениям культуры/искусства - фраза о том, что «современный учитель – защитник нравственных и эстетических ценностей» [Одинцова, 1993, с.113], стала восприниматься как надоевшая архаика. Казалось, что теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» стихийно сформировавшихся потребностей аудитории (о ней подробнее см. ниже) выглядит наиболее «продвинутой» и актуальной. Между тем, в начале XXI века для многих педагогов и исследователей стало очевидным, что «в подростково-юношеской среде продолжает расти прагматизм, отчужденность от культуры, идеалов нравственности, красоты и созидания. Дегуманизация сознания, девальвация нравственно-эстетических ценностей, бездуховность … стали характерными чертами молодежной среды» [Хилько, 2001, с.5].

Обученный практическим умениями работы с медиатехникой циник и «пофигист» может, конечно, «творчески» фиксировать и с саркастической усмешкой показывать любые мерзости жизни, оправдываясь необходимой ему безграничной свободой самовыражения. Хорошо известно, что в «беспредельном» случае технически «медиаграмотные» злодеи используют медиа и в качестве подспорья для террористических актов, снимая затравленные лица заложников и жертв насилия, реальные пытки, убийства и т.п.

Вот почему этическая теория медиаобразования, опирающаяся на демократические ценности, гуманизм, этническую, национальную, расовую и религиозную толерантность представляется сегодня весьма актуальной.

Об этом в последнее время пишут и западные исследователи. К примеру, М.Бэрон и президент Ассоциации медиаобразования Квебека Л.Розер (L.Rother) отмечают, что текущий политический, социальный и идеологический климат в некоторых странах приводит к возвращению к такого рода этико-протекционисткой педагогике, так как учащиеся должны быть защищен от зла, аморального, безнравственного влияния медиа, «прививаться» против «вируса» искусственно созданного коммерчески заинтересованными медийными структурами имиджа потребителя [Baron,

Rother, 2003].

И здесь, думается, можно вспомнить и подходы «нравственного кинообразования», предложенные одним из отечественных педагогов еще в 70-х годах XX века: «изображение и осуждение зла в фильме направляется на формирование у юного зрителя а) правильной оценки аморальной сущности зла; б) умения видеть его под любой маской; в) противоборствующей личной позиции по отношению к злу - как в интеллектуальной установке, так и в поведении» [Малобицкая, 1979, с.16].

3)теория медиаобразования как развития «критического мышления» *(Critical Thinking Approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement critique, L'Esprit critique, Representational Paradigm)* [Gonnet, 2001; Masterman, 1985; 1994; 1997 и др.]

Термин «критическое мышление» определяется Американской философской ассоциацией (APA) следующим образом: «целеустремленное, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, также как объяснением очевидных, концептуальных, методологических, или контекстных соображений, на которых основано это суждение. … Идеальное критическое мышление человека обычно связано с любознательностью, хорошей осведомленностью, причиной доверия, непредубежденностью, гибкостью, справедливостью в оценке, честностью в столкновении с личными предубеждениями, благоразумием в суждениях, желанием пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы, тщательностью в поиске нужной информации, разумностью в выборе критериев, постоянностью в поиске результатов, которые являются столь же точными, как использованные первоисточники. Эта комбинация, связывающая развитие умения критического мышления с пониманием основ рационального и демократического общества» [Cit. from: Ruminski, and Hanks, 1997, p.145].

Теоретической основой данной теории, скорее всего, можно считать теорию медиа в качестве «повестки дня», где медиа представляется «четвертой властью», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Отсюда вытекает ведущая цель медиаобразования: научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного общества [Masterman, 1997, p.25]. В процессе занятий с учащимися здесь изучается влияние медиа на индивидов и общество с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов, например, в телерекламе), развивается критическое мышление школьников и студентов по отношению к медиатекстам.

Считается, что аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением,

обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестным фактами и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения и т.д. [Masterman, 1997].

Позицию Л.Мастермана разделяет и американский медиапедагог/исследователь Л.М.Симэли [L.M.Semali]: «Критическая медиаграмотность способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них. Чтобы расширить эту практику, я поощряю студентов и преподавателей: 1) тщательно исследовать их начальные представления о медиатекстах; 2) привлекать в критическом анализе их собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в рассматриваемом тексте; 3) отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, действительность от мифа, объективность от предвзятости» [Semali, 2000, p.111].

Являясь последовательным сторонником медиаобразовательной теории развития критического мышления аудитории, Л.М.Симэли четко формулирует свои основные дидактические принципы: «В центре движения критической педагогики, которое я защищаю в моих методах обучения - потребность: 1)развития понимания характера репрезентации действительности в медиатекстах; 2)обеспечения знаниями о социальных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3)поощрение интереса к изучению способов, которыми аудитория понимает значение сообщений (то есть изучение процесса выбора, интерпретации, и действия после восприятия медиатекстов в различных контекстах). В целом этот процесс предусматривает критическую позицию студентов и преподавателей, которые могут сопротивляться откровенным расовым, классовым, гендерным предвзятостям и манипуляции в воспринимаемых медиатекстах» [Semali, 2000, p.148].

Бесспорно, для анализа информационных телепрограмм такого рода умения могут принести хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный «иммунитет» к бездоказательности, фигурам умолчания или лжи. Нельзя не признать, что вне зависимости от политического строя того или иного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному/автономному выражению своих мыслей и чувств по поводу прочитанного/услышанного/увиденного.

Так Л.Мастерман (L.Masterman) считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной

деятельности, логично определяются, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985]. То есть налицо стремление Л.Мастермана ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации.

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» (popular arts paradigm), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л.Мастерман справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». (…) Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения – в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, - без сомнения, всегда имел широкую практику». (…) Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов массовой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой информации перед телевидением), серьезной газеты – иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных текущим событиям, и документальных программ – телеиграм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выражалась в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации взамен популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики. Объект же воздействия – вкусы большинства учеников в области массовой информации, - несмотря на продолжающиеся и по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» [Мастерман, 1993a, с.22-23].

Думается, в этих словах Л.Мастермана дана характеристика не только одной из концепций британского медиаобразования, но и ведущей концепции медиаобразования в России. В самом деле, в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогики – О.А.Баранов, С.Н.Пезин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и другие разрабатывали теоретические и методические подходы, в большинстве случаев основанные на материале высокохудожественных произведений (преимущественно – игровых фильмов). Что ж, в этом нет ничего удивительного – российская педагогика всегда поощряла изучение в школе и вузе лучших образцов культуры, шедевров искусства…

Между тем Л.Мастерман считает, что цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации помимо всего прочего практически недостижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов.

«Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время» [Мастерман, 1993a, с.23]. Так или иначе, нужно будет постоянно сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» [Masterman, 1997, p.24]. Вместе с тем, Л.Мастерман не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, - пишет он, - что вопросы художественной ценности не должны иметь места в медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [Masterman, 1997, p.25].

Таким образом, медиаобразование по Л.Мастерману – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования: «необходимо, - пишет он, - развивать новые пути диалога, когда и учителя, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Masterman, 1997, p.45]. Поэтому значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека, то есть медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с его акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993a, с.23]. Однако «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но «критическая автономия» [Masterman, 1997, p.42], то есть способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах. К примеру, в последнее время Л.Мастерман все больше пишет об усилении роли медиарекламы в современном обществе и необходимости ее критического анализа на занятиях [Masterman, 2000, p.7].

Отбросив в сторону, как неверные, «прививочный» и «эстетический» подходы, Л.Мастерман [Мастерман, 1993b, с.31-32] выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

-авторство, собственность и контроль в области медиа:

-способы достижения эффекта воздействия (то есть способы кодирования информации) медиатекста:

-репрезентация окружающей действительности с помощью медиа;

-аудитория медиа.

Здесь, в частности, учитываются разработанные Л.Мастерманом так

называемые 18 принципов медиаобразования [Masterman, 1998a]:
1) медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;
2) центральная концепция медиаобразования - переосмысление/репрезентация. Медиа не отражают реальность, а переосмысляют/представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;
3) медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Но учащиеся для медиаобразования - приоритетная аудитория;
4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но и в развитии критической автономии;
5) медиаобразование – исследовательский процесс;
6) медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;
7) ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;
8) содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;
9) эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;
10) в идеале оценка медиаобразования учащихся – это их самооценка;
11) медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;
12) медиаобразование – это, скорее, диалог (явная перекличка с образовательной парадигмой «диалога культур» В.С.Библера – А.Ф.), чем дискуссия;
13) медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов. Короче, медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;
14) медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;
15) медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;
16) медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;
17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;
18) медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога (снова перекличка с концепцией В.С.Библера – А.Ф.), в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

Здесь Л.Мастерман выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» (denotation), «ассоциация» (connotation), «жанр» (genre), «селекция» (selection), «невербальная коммуникация» (nonverbal communication), «язык медиа» (media language), «натурализм» (naturalism), «реализм» (realism), «аудитория» (audience), «организация» (institution), «конструкция» (construction), «медиавосприятие» (mediation), «репрезентация» (representation), «код/кодирование/декодирование» (code/encoding/decoding), «выделение» (segmentation), «сюжетная структура» (narrative structure), «источники» (sources), «идеология» (ideology), «риторика» (rhetoric), «рассуждение» (discourse), «субъективность» (subjectivity) и др.[Masterman, 1997, pp.41-42].

В последние годы Л.Мастерман стал называть свою теорию «репрезентационной» (representational paradigm), подчеркивая, что имеется в виду «понимание способов, которыми медиа представляют реальность, технологий и идеологий, которые при этом используются, что в итоге необходимо для всех граждан и будущих граждан демократического общества» [Masterman, 1998a, p.x].

Потенциальные положительные результаты развития критической медиаграмотности включают:

- хорошую информированность в вопросе медийных трактовок;
-знание влияния ежедневных личных контактов с медиа на образ жизни, отношения и ценности;
-применение ключевых концепций медиаобразования для интерпретации/анализа медиатекстов, чтобы достигнуть глубины их понимания;
-развитие чувствительности к программным тенденциям как к пути изучения культуры;
-знания о проблемах собственности и правительственного регулирования в медийном мире.
-рассмотрение роли медиа в индивидуальном принятии решений; анализ возможных влияний медиатекстов на определенные решения или поведение, воздействия медиа на покупку товаров потребителем, на выбор политических кандидатов, выбор действий или стандартов конфликтов» [Semali, 2000, p.123].

Американские медиапедагоги/исследователи Л.М.Симэли и Э.Уоттс Пэйлиотэ [L.M.Semali, A.Watts Pailliotet] подчеркивают необходимость ориентации на: 1) «развитие критического понимания медийных конструкций; 2)обеспечение школьников/студентов знаниями о социальных, культурных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3)поощрение интереса к изучению путей, которыми аудитория воспринимает и анализирует сообщения (то есть изучение процессов выбора, интерпретации и влияния сообщений в различных контекстах). Медиаграмотность расширяет понятие критической грамотности, которая

включает критическую позицию ко всем медиатекстам» [Semali, Watts Pailliotet, 1999, p.18].

Размышляя о проблемах теории развития критического мышления/видения, Д.Букингэм (D.Buckingham), подчеркивает, что «особенно важно различить разницу между *цинизмом* и *критикой.* Цинизм является более обобщенным и более дистанцированным понятием, чем критика; это подразумевает тотальное отстранение от текста. ... Грубо говоря, используется форма популярного клише – «новости - это пропаганда», «всё, что они сообщают вам, - ложь», хотя это может также принимать более рафинированные формы» [Buckingham, 2000, pp.216-217].

Директор французского медиаобразовательного центра CLEMI Ж.Гонне (J.Gonnet), также придерживаясь ориентации на развитие критической мысли, полагает, что главное здесь – помочь учащемуся стать свободным, толерантным гражданином демократического общества, обладающим автономным мышлением [Gonnet, 1997, p.10; 2001, p.24]. Аналогичной позиции придерживается и британец Р.Фергюсон [Ferguson, pp.16-17]. С ними согласен и Д.Букингэм: «педагоги должны дать возможность студентам выстраивать связи между личностью и политикой, и, следовательно, готовить их к активной гражданской позиции в широком диапазоне социальных областей» [Buckingham, 2000, p.223].

К сожалению, некоторые педагоги слишком упрощенно понимают медиаобразование как развитие «критического мышления», сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции) и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

4)идеологическая теория медиаобразования (*Ideological Approach*) [Gramcsi, 1971; Ellul, 1979 и др.]

Теоретической базой тут является идеологическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны целенаправленно манипулировать общественным мнением, в том числе в интересах того или иного социального класса, расы или нации. Несовершеннолетняя аудитория становится самой легкой мишенью для воздействия с помощью медиа. Отсюда следует приоритетная цель медиаобразования: вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от идеологических взглядов их оппонентов), или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа - самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам, исповедующим «нужную» идеологию), в этом случае усиленно критикуется медиакультура других стран.

Педагогическая стратегия сводится к изучению политических, социальных, национальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты с точки зрения того или иного класса, расы, религии или нации [Piette & Giroux, p.102].

Анализ идеологической концепции медиаобразования показывает, что в 20-х – первой половине 80-х она существовала в виде двух основных вариантов – «западного» и «советского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором случае медиапедагоги (к примеру, из стран так называемого «социалистического лагеря») полагали, что следует критически анализировать медиатексты, созданные на капиталистическом Западе. «Социалистическая» медиапродукция (особенно напрямую пропагандирующая официальную идеологию) изначально считалась политически верной, поэтому полностью выводилась за рамки такого рода критического анализа (за исключением редких случаев «проявления тенденций ревизионизма») [Лацис, Кейлина, 1928; Урицкий, 1954].

«Идеологическая» теория медиаобразования в значительной степени утратила свои былые позиции, но в какой-то мере трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, религиозный, социально-политический подход к медиаинформации. Таким образом, например, педагоги некоторых государств и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры (аналогия с «протекционистским» направлением). В странах «третьего мира» (например, в латиноамериканских, азиатских, арабских) становится популярным активное противодействие медиа-глобализации (то есть опять-таки американизации). Кроме того, «идеологическая» теория медиаобразования, бесспорно, имеет общие точки соприкосновения с более популярной на Западе теорией медиаобразования как развития «критического мышления». Ибо и та и другая задаются вопросами о том, чьим интересам служит та или иная информация, и на какие группы населения она рассчитана [Masterman, 1988; 1994; 1997].

К примеру, Д.Букингэм (D.Buckingham) обращает внимание на то, что взгляды видного британского теоретика медиа/медиаобразования Л.Мастермана (L.Masterman) также во многом представляют собой транформирмацию идеологической теории медиаобразования: «Несмотря на противоречивость взглядов, наиболее последовательная точка зрения Мастермана основывается на том, что медиа - агенты «доминирующей идеологии», которые направлены на пассивную аудиторию … Подход Мастермана хорошо подходит к документальным видам медиа, где предполагается, что преподаватель может разоблачать «мистификацию» в соответствии с объективной правдой. Жанры, к которым этот подход не так легко применим, в особенности, недокументальные виды (а они больше всего нравятся молодежи), по сути дела, игнорируются. … Ясно, что это ставит педагога в весьма противоречивую позицию: с одной стороны, он/она, как уже отмечалось, знает «правду», не доступную его/ее студентам; с другой стороны, преподаватель должен вовлечь учащихся в равный диалог, и избегать репродуктивного обучения. Недостаток детального описания

реальной практики учебного занятия делает невозможным увидеть, как это могло бы быть достигнуто. … Вероятность, что идеология медиатекста может восприниматься разными способами различной аудиторий, или что возможны дискуссии об этом, игнорируется. Предполагается, что студенты просто будут соглашаться с трактовкой, которую предлагает «объективный» анализ. Если бы только это было так просто!» [Buckingham, 1990, p.7].

***5)экологическая теория медиаобразования** (Ecologic Approach, Therapy Approach)*[Хилько, 2001; Потятиник, 2002 и др.]

Эта теория опирается на труды известных ученых экологов и философов (В.И.Вернадского, Л.Н.Гумилева и др.). Медиапедагоги-«экологи» убеждены, что необходимо развитие экологии медийного восприятия как составной части медиаграмотности человека, предполагающей терапевтическую умеренность в просмотрах, контроль и ограничения, критический анализ медиатекстов, «использование экологической стратегии противодействия насилию и изображению патологий с экрана, виртуальному взаимодействию через компьютер, и, самое главное, сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции» [Хилько, 2001, с.66].

Основное содержание «экологического медиаобразования» представляет собой синтез положений, взятых из «протекционистской», «эстетической» и «этической» теорий медиаобразования и теории развития критического мышления.

Педагогическая стратегия данного подхода основана на обучении «экологическим принципам» контактов с «виртуальной реальностью», когда экологические проблемы восприятия медийной информации рассматриваются с точки зрения ее нравственно-эстетического содержания, что расширяет «понимание сферы экологической деятельности как духовно-личностных ресурсов» [Хилько, 2004, с.5].

Несмотря на синтетичность в подходах, экологическая теория медиаобразования, на наш взгляд, отчетливо обнаруживает доминанту защитной, предохранительной функции.

***6)теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории** (Uses and Gratifications Approach)* [Gripsrud, 1999 и др.]

Теоретической основой здесь служит теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Имеется в виду, что влияние медиа на аудиторию ограничено, учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Следовательно, приоритетная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими желаниями и склонностями.

«Главная проблема, - пишет в этой связи Дж.Грипсруд (J.Gripsrud), - не в том, что медиа делают с аудиторией, а, скорее, что аудитория делает с медиа? Аудитория - это совокупность независимо думающих и действующих

индивидуумов, которые используют медиа, чтобы удовлетворить свою потребность в информации, развлечении, самореализации, социальной принадлежности или идентичности» [Gripsrud, 1999, p.43].

Как мы видим, данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной/предохранительной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на его положительном, полезном эффекте. В тоже время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей в чем-то близка к теории медиаобразования как развития «критического мышления», потому что и здесь и там речь идет о развитии у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: согласно теории «потребления и удовлетворения», медиапедагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, а по концепции развития «критического мышления» – в большей мере - на «отрицательные», то есть пытаются научить аудиторию выявлять манипулятивные медийные воздействия. В этом смысле мы согласны с мнением Д.Букингэма (D.Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения» [Buckingham, 1999, p.9].

7)«практическая» теория медиаобразования *(Practical Approach, Technology Approach, Hands-on Making Approach)*

Данный подход известен также под названием «медиаобразование как «таблица умножения» (то есть имеется в виду, что практическое умение работать с медиааппаратурой учащимся надо знать также хорошо, как таблицу умножения). Теоретической базой здесь, на наш взгляд, служит адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа (например, дети интересуются медиатехникой, значит, надо удовлетворить их потребности – научить их фотографировать, снимать фильмы на кино/видеопленку, создавать интернетные сайты, монтировать, озвучивать их и т.д.).

«Практические» медиапедагоги считают, что проблема влияния медиа на аудиторию не является ключевой, главное - обучить школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру. Отсюда повышенное внимание к изучению технического устройства медиатехники и формированию практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

Практический вид медиаобразования был особенно популярен в 30-е - 50-е годы. В частности, если вспомнить историю российского образования, то только такой вид массового медиаобразования одобрялся сталинским режимом во второй половине 30-х – первой половине 50-х годов, что соответствовало тогдашней общей установке на воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (политизированные массовые парады, шествия,

праздники, хоровое пение и т.д.). Однако и сегодня данное направление медиаобразования имеет немало сторонников среди российских и зарубежных педагогов, считающих анализ медиатекстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные практические упражнения в кружках юных киномехаников, видеооператоров, фотографов, «компьютерщиков» и т.д.

Другая разновидность «практического подхода» - использование медиатекстов для иллюстрации материала так называемых предметов «обязательного цикла» - физики, математики, биологии, истории и т.д. «К сожалению, многие педагоги до сих пор применяют средства массовой коммуникации лишь как наглядное средство обучения, не используя воспитательный и эстетический потенциал медиакультуры» [Челышева, 2002, с.4].

Впрочем, прагматический подход с ориентацией на практико-креативные умения учащихся имеет, на наш взгляд, и свои несомненные преимущества, на которые указывают многие исследователи. К примеру, президент Европейской Ассоциации аудиовизуального медиаобразования, бельгийский медиапедагог Д.Шретер (D.Schretter) разработал систему обучения учащихся языку медиа с помощью видеокамеры, видеомагнитофона и телемонитора, вовлекая их в процесс создания видеосюжетов. Его аудитория на практике овладевает теоретическими понятиями медиакультуры («кадр», «ракурс» и пр.), сравнивает реальную действительность с ее видеоизображением, узнает механизм несложных спецэффектов, изучает движение камеры и т.д. В итоге сами учащиеся по заданному сценарию создают собственные минивидеофильмы. Бесспорно, подобный подход способствует развитию творческой личности, и его нельзя не учитывать при создании модели и методики современного медиаобразования.

Отмечая, какие новые, невероятные прежде интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа - цифровых технологий в аудиовизуальной, компьютерной сфере, Интернета и т.д., Д.Букингэм и Дж.Сэфтон-Грин [Buckingham and Sefton-Green, 1997, p.301], видят в этом процессе не только плюсы, но и минусы. «Новые цифровые технологии дают своего рода смесь преимуществ и опасностей для медиаобразования. Положительной стороной является то, что теперь в классе можно продуктивно заниматься практической работой. … Вы можете сегодня монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекции или манипуляции с изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путем. … С другой стороны, такого рода технологии могут потенциально индивидуализировать процесс создания медиапродукции» [Buckingham, 1999, p.10], то есть изолировать человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон».

Вот почему Д.Букингэм резонно выступает за то, чтобы учащиеся обсуждали медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, но активно участвовали в ней.

Наверное, теорию «практического» медиаобразования можно считать разновидностью теории медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей аудитории» с той лишь разницей, что удовлетворяются не сюжетные, жанровые и стилистические предпочтения аудитории в области медиа, а потребности технические и практические. Тем не менее, практическая сторона медиапедагогики вовсе не подвергается сомнению со стороны многих других подходов – от развития «критического мышления» до культурологического медиаобразования. Правда, там практические упражнения носят не главный, а вспомогательный характер.

8)культурологическая теория медиаобразования (*Cultural Studies Approach*) [Bazalgette, 1992; Hart, 1998a; 1998b и др.]

В качестве теоретической основы здесь используется культурологическая теория медиа. Утверждается, что медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания [Piette & Giroux, p.122]. Аудитория не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д. аудитории.

Культурологический подход обуславливает принципы и права обучающегося в процессе медиаобразования:

-принцип добровольности выбора уровня сложности обучения и принцип гуманного сопровождения обучения;

-принцип свободного доступа к любой медийной информации, не являющейся государственной или коммерческой тайной;

-право личности на гуманную педагогическую интерпретацию своих учебных результатов и достижений [Гура, 1994, с.12].

В качестве содержания медиаобразования здесь выступают его «ключевые понятия» (*Key Aspects*), роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Медиапедагоги пытаются научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов. К примеру, «отрасли медиаиндустрии все более и более воспринимаются, не столько как агенты правящих классов, но как учреждения, чья власть весьма сомнительна и кардинально зависит от желаний аудитории. … Значимость больше не расценивается как нечто, свойственное медиатекстам, но как результат взаимоотношений между текстами и аудиторией» [Buckingham, 1990, p.10].

Активный сторонник культурологической теории медиаобразования, британский профессор Э.Харт (A.Hart) утверждал, что медиаобразованная личность знакома с пятью основными принципами медиапедагогики:

-медиа не просто отражают или копируют мир, выбор, анализ и создание медиатекстов происходят в сложном процессе редактирования и переосмысления сообщений;
-зрители не пассивны и предсказуемы, а активны и переменчивы в их реакциях на медиатексты;
-содержание медийных сообщений определяются не только производителями и редакторами, правительствами, рекламодателями и медиамагнатами, но и аудиторией;
·медиа содержат разнообразие различных форм имеющих различные технологии, языки и влияния [Hart, 1991, p.8].

Точку зрения Э.Харта вполне разделяют Д.Консидайн и Э.Хэйли, выделяющие следующие «принципы медиаграмотности: 1)медиа - это конструкции; 2)медиа переосмысляет и конструирует реальность; 3)медиа имеют коммерческие цели; 4)аудитория оценивает смыслы медиатекстов; 5)каждый вид медиа имеет собственные условности и формы» [Considine, и Haley, 1999, pp.28-31].

Наиболее сильны позиции культурологической теории в Великобритании (C.Bazalgette, A.Hart и др.) и Канаде (B.Duncan, C.Worsnop и др.), хотя немало ее сторонников можно найти и в других странах мира (во Франции, в Германии, России и др.).

Вместе с тем, многие исследователи отмечают существенные различия понимания сути и целей медиаобразования в рамках, к примеру, британской педагогики. Э.Харт писал, что здесь возникают весьма широкие трактовки медиаобразование – от учебных видеосъемок пьес – до критического изучения источников информации и аудитории медиа, от неприятия аналитических подходов в пользу творческо-технических - до развития социально направленного обучения [Hart, 1997, p.201]. Вот почему для консолидации действий медиапедагогов всё большее значение имеет представленная ниже обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) [Бэзэлгэт, 1995, с.48], Дж.Баукера [Bowker, 1991] и Э.Харта [Hart, 1997, p.202]:

Таб.1. Ключевые понятия медиаобразования в Британии

№	*Ключевой вопрос понятия:*	*Ключевые понятия медиаобразования:*
1	Кто передает информацию и почему?	Агентства медиа/Media Agencies
2	Какой это тип текста?	Категории медиа/ Media Categories
3	Как это текст создан?	Технологии медиа/ Media Technologies
4	Как мы узнаем о том, что этот текст означает?	Языки медиа/Media Languages
5	Кто воспринимает этот текст, и какой смысл из него извлекает?	Аудитории медиа/Media Audiences
6	Как этот текст представляет свою тематику?	Медийные репрезентации (переосмысления)/Media Representations

Вместо шести ключевых «медиаобразовательных» вопросов по К.Бэзэлгэт американские медиапедагогики Брунер и Тэлли предлагают всего пять:
- как это было создано?
- какие ценности лежат в основе этого?
- какие условности используются в этом?
- для какой аудитории это предназначено?
- кто является собственником этого? Кто извлекает выгоду из этого? [Brunner and Tally, 1999, pp.19-20]. Однако, на наш взгляд, эти вопросы при меньшей структурированности в значительной мере совпадают с «классическим» британским вариантом.

По аналогии обоснованы и ключевые понятия медиаобразования у Д.Консидайна и Дж.Хэйли [Considine, and Haley, 1999, p.28]:
-источник, структура/организация/владелец медиа (Кто сообщает?);
-сообщение, содержание, ценности, идеология (Что сообращается?);
-аудитория (Кому сообщается?);
-форма, стиль, коды, условности, технологии (Каким путем сообщается?);
-влияние и последствия (Каков результат/эффект сообщения?);
-цели, выгода, мотивы (Почему сообщается?).

Приведем также список ключевых понятий (на наш взгляд, не слишком удачно структурированных) по Э.Уоттс Пэллиотэ [Watts Pailliotet, 2000, p.212]:
-действие/последовательность (Что происходит? В каком порядке? Когда и как долго?);
-формы (Какой объект показан? Каковы его особенности?);
-речь/действующие лица (Какие слова использованы? Кто их произнес? Как мы это поняли?);
-пространство/время (Как в медиатексте представлено пространство и время?);
-культура (Какие социальные знания можно усвоить из содержания медиатекста? Что показано, и чего не хватает? Как представлены авторы и персонажи медиатекста в культурно-историческом смысле?);
-влияния/процессы (Какие технологии, художественные направления и производственные процессы были использованы при создании данного медиатекста?).

Наиболее радикально к проблеме типологии основных понятий медиаобразования подошел Д.Букингэм, сокративший их базовый список до четырех: «Есть различные версии ключевых концепций медиаобразования, несколько из которых вошли в документы учебных планов во всем мире. Однако практически они в значительной степени похожи друг на друга. Я использую четыре ключевых концепции: производство (production), язык (language), переосмысление (representation) и аудитория (audience)» [Buckingham, 2003, p.53]. Таким образом, в трактовке Д.Букингэма категории «агентства», «категории» и «технологии» объединены в одну – «производство».

Действительно, вышеуказанные шесть (а тем более – четыре) ключевых понятий, бесспорно, более универсальны, чем три десятка несистематизированных терминов, предложенных Л.Мастерманом [Masterman, 1997, pp.41-42]. Ведь ясно, что «жанр», «реализм», «натурализм» и пр. относятся к общему понятию «категории медиа», а «конструкция» - к понятию «технологии медиа». Однако это вовсе не исключает, что медиапедагог не должен оперировать более широким спектром понятий. К примеру, при рассмотрении «продукции медиа» или «категории медиа» неизбежно пойдет речь о таких понятиях, как «вид медиа» (телевидение, пресса, кинематограф, радио и т.д.) и «жанр медиатекста» (драма, комедия, мелодрама, детектив, репортаж, аналитическая статья и т.д.).

Опровергая высказывание Л.Мастермана о том, что одна из ошибок концепции Британского киноинститута состояла в выдвижении на первый план ключевых понятий (key aspects) медиаобразования, в которых, якобы, не учитывался идеологический компонент, К.Бэзэлгэт убедительно доказывает, что это не так. Если обратиться к определению такого ключевого понятия, как «агентство медиа» (media agency), то оно звучит следующим образом: агентство – система производства медиатекстов (люди, учреждения, экономика, идеология, намерения и результаты). Таким образом, идеологические и политические компоненты органично вписываются в аспект «медиаагентства». Кроме того, именно эти шесть ключевых понятий (аспектов) медиаобразования давно уже стали основой для медиаобразовательного процесса во многих странах мира и поддержаны такими авторитетными учеными и медиапедагогами, как Э.Харт, Д.Букингэм, Дж.Баукер, К.Тайнер и др.

Бесспорно, модель медиаобразования, основанная на такого рода «ключевых понятиях», не является догмой и может быть усовершенствована. К примеру, Д.Букингэм [Bukingham, 2002] считает, что дальнейшие исследования должны ответить на следующие важные вопросы:
-в какой степени эта модель является достаточно всесторонней – или ее действительно нелишне уточнить?
-в какой мере данная модель игнорирует вопросы о культурной или эстетической ценности? Как медиаобразование могло бы обратиться к таким вопросам?
-как определить уровни компетентности аудитории в результате обучения в рамках данной модели, при каких условиях и как этого достичь?
-что может быть основанием для оценки понимания учащимися этих ключевых понятий (аспектов)? Как можно определить очевидность прогресса в обучении?
-каковы трудности в оценке творческого вклада учащихся в разработку учебных медиатекстов? Как соотносится анализ медиатекстов и изучение практики их создания?
-в какой степени эта концептуальная модель является рациональной? Должны ли теория и методика медиаобразования принять во внимание

эмоциональные отношения учащихся (различного возраста и социального статуса) с медиа?
-и, может быть, в первую очередь, как вообще медиаобразование учитывает любую дифференциацию (типологию) аудитории?

На наш взгляд, этот ряд вопросов имеет принципиальное значение для развития не только британского, но и российского медиаобразования (как, впрочем, и медиаобразования в любой стране современного мира).

Как уже отмечалось, канадская система медиаобразования сегодня столь же известна, как и британская. Понятно, что на теорию медиаобразования в Канаде самое серьезное влияние оказали идеи М.Маклюэна [McLuhan, 1964; 1977], хотя достаточно сильное воздействие ощущается и со стороны видных британских медиапедагогов – Л.Мастермана (L.Masterman), К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) и др. В отличие от США, в Канаде никогда не были популярны идеи «защиты от медиа» (protectionist approach). Зато идеи развития критического мышления (critical thinking approach) и культурологические теории (cultural studies approach), пришедшие из Европы, получили куда большее распространение. Впрочем, взамен лаконично сформулированных четырех/шести ключевых понятий (key aspects), выдвинутых британскими медиапедагогами (Д.Букингэм, К.Бэзэлгэт и др.), канадская система медиаобразования предпочитает более широкий понятийный спектр.

К примеру, предлагается восемь следующих ключевых понятий [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.142-143; Duncan, 1989, pp.8-10]:
-все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования;
-каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму;
-форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности;
-медиа создает реальность;
-аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт;
-медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения;
-медиа содержит идеологические и ценностные сообщения.

Последнее воспринимается прямой адаптацией знаменитого тезиса М.Маклюэна: The medium is the message (Материя – это сообщение). Очень часто это крылатое выражение переводят по-русски неточно (как «Медиа – это сообщение»). Между тем для более корректного перевода и полноценного понимания смысла фразы можно обратиться к определению, данному «Новой британской энциклопедией»: «медиум – это материя, использованная как средство передачи силы или эффекта» [medium, a substance used as a mean of transmission of force or effect. In: The New Encyclopaedia Britannica, Vol. VI, 1984, p.751]. Следовательно, у М.Маклюэна речь идет о том, что любая материя (в том числе, конечно, и любые

медиатексты) являются сообщениями, которые могут быть восприняты теми или иными субъектами - в том или ином контексте, так или иначе.

Вот почему при изучении различных видов медиа канадские медиапедагоги рассматривают вопросы как можно более широкого медиаконтекста, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе, на экране и т.п. [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.139-155; Duncan, 1989, pp.11-32 и др.]. При этом большинство деятелей медиапедагогики Канады выступает против использования медиаобразования исключительно в идеологических целях, или только для всестороннего изучения технических характеристик создания медиатекстов (включая устройство аппаратуры).

9)эстетическая (художественная) теория медиаобразования (*Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach*) [Halls & Whannel, 1964 и др.]

Теоретическая база здесь во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. Однако главная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному художественному анализу. Вот почему основное содержание медиаобразования опирается на изучение языка медиакультуры, авторского мира создателя художественного медиатекста, историю медиакультуры (историю киноискусства, художественного телевидения и т.д.). Педагоги стремятся здесь научить школьников и студентов критическому анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и квалифицированной оценке.

Во многих странах Восточной Европы (прежде всего – в России) эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века) сочеталась с идеологической. Сегодня эта теория в значительной степени тяготеет к культурологической теории медиаобразования, поскольку имеет явные совпадения по теоретической базе, в отношении к проблеме «медиа и аудитория» и значительное сходство в целях и задачах, в содержании и педагогической стратегии.

Приведем лишь одно характерное для эстетической теории медиаобразования суждение, разделяемое немалым числом педагогов: «Главной задачей подросткового и юношеского киноклуба является приобщение юного зрителя к искусству кино, к его признанным ценностям» [Монастырский, 1999, с.133], хотя сюда можно добавить множество цитат, связанных с последовательной ориентацией медиаобразование на изучение шедевров медийных искусств [Пензин, 2001, с.73 и др.].

Анализируя подобного рода подходы, К.Тайнер (K.Tyner), справедливо отмечает, что в эстетической/художественной теории медиаобразования киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса

или телевидение. При этом «некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, – «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» [Tyner, 1998, p.115].

Вместе с тем некоторые европейские исследователи, к примеру, Л.Мастерман [Masterman, 1997, p.22], считают, что «эстетическая теория» медиаобразования, по сути, дискриминационна (Discriminatory Approach), так как провозглашает конечной целью развитие «способности к квалифицированному суждению» только по отношению к спектру искусства внутри медиаинформации. Л.Мастерман полагает, что «вопросы оценки качества медиатекста должны быть в медиаобразовании вспомогательными, а не центральными. Главная цель – помочь учащимся понять, как медиа функционируют, чьи интересы отражают, каково содержание медиатекстов, как они отражают реальность, и как они воспринимаются аудиторией» [Masterman, 1997, p.25]. При этом, правда, Л.Мастерман признает, что художественное медиаобразование эффективнее «протекционистского», поскольку направлено в пользу медиа, а не против него.

Эстетическая теория медиаобразования была весьма популярной на Западе в 60-е годы XX века (особенно в среде активных сторонников кинообразования в эпоху расцвета «авторского кинематографа»). Однако, начиная с 70-х годов, она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как развития критического мышления, семиотическими и культурологическими теориями, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа – далеко не самая важная в современном мире. Поэтому медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем, многие учебные программы по медиакультуре сегодня пытаются найти компромиссное решение в спорах «эстетиков» и «прагматиков», сочетая сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практико-креативными подходами.

10)семиотическая теория медиаобразования *(Semiotic Approach, Le decodage des medias)*

Эта теория опирается на труды теоретиков медиа семитического (структуралистского) направления, как Р.Барт [Barthes, 1964], К.Метц [Metz, 1964] и др.

Медиапедагоги-«семиотики» утверждают, что медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, а это угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь, детская, слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому цель медиаобразования в том, чтобы помочь учащимся «правильно читать» медиатекст. Основным содержанием медиаобразования становятся коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа, а педагогической

стратегией - обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т.д. (denotation/connotation).

В этой связи один из ведущих британских медиапедагогов Э.Харт (A.Hart) писал, что медиаобразование должно еще более активно внедряться в учебный процесс, так как «новая грамотность потребует, чтобы учащиеся изучали «метаязык», который позволит им говорить о медиа» [Hart, 2000, p.21].

Материал для семиотического анализа - не только произведения «высокого искусства», но любые тиражируемые объекты – игрушки, туристические путеводители, обложки журналов и т.д. «Даже стиль одежды учащихся, их невербальная коммуникация и их пластика составляет комплекс знаковых систем, созданных одними индивидами и «читаемых» другими» [Watts Pailliotet and others, 2000]. При этом главенствует принцип «непрозрачности» медиатекста, так как медиа не отражают реальность, но переосмысляют/репрезентируют ее. Анализ семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она является полной противоположностью идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория медиаобразования в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как развития критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

11)социокультурная теория медиаобразования *(Social and Cultural Approach)*

Теоретическая база: культурологическая (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическая (как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа). Основные положения социокультурной теории медиаобразования (А.В.Шариков): 1)развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2)учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3)эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Выводы

Проблема с протекционистским, экологическим, идеологическим подходами в медиаобразовании, как, впрочем, и с теорией развития критического мышления, «может быть суммирована в итоге как двойственная, - пишет в этой связи ведущий американский медиапедагог/исследователь К.Тайнер (K.Tyner): а) если медиаграмотность

должна быть связана с развитием личности школьника/студента, как центральной фигуры обучения, то нужно/выгодно/справедливо ли, если педагоги будут высмеивать вкусы учащихся в области популярной культуры? b) если цель медиаобразования состоит в том, чтобы вовлечь школьников/студентов в критическое исследование всех форм медиа и путей, которые ведут к развитию независимого мышления, то разве не нужно преподавателям обучать их защищать собственные медиапредпочтения? Это противоречие особенно трудно решить для аудитории учащихся старшего возраста, или когда вкус медиапедагога резко отличается от вкуса его аудитории» [Tyner, 1998, p.148].

Таким образом, анализ теоретических концепций, существующих в медиаобразовании, привел нас к следующим выводам:

-к «защитному» («протекционистскому», «прививочному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «экологическую», «этическую», «религиозную», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от негативного с их точки зрения влияния медиа (включая медиатексты низкого художественного и сомнительного морального качества). Этому влиянию противопоставляются «классические культурные ценности», религиозные каноны или лучшие современные произведения - книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и «дискриминационными» (*discriminatory*), так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «защитных» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, должны учитываться его интересы и вкусы, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, но и умения отстоять свои медиапредпочтения;

-к «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию развития критического мышления, так и идеологическую, семиотическую, культурологическую теории. Впрочем, этические, экологические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако мы согласны с К.Тайнер (K.Tyner): невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры отвечает желаниям, или позабавит, к примеру, младших школьников [Tyner, 1998, p.198].

-бесспорно, «практическая теория» медиаобразования в чистом виде существенно отличается от «протекционистской» или «аналитической». Однако анализ вышеупомянутых теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования, что лишний раз

свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса.
-в большинстве случаев теории медиаобразования подчинены центральной роли школьника/студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися.
-в последние время можно обнаружить попытки синтезировать некоторые из приведенных выше теорий. К примеру, Л.Джонсон (L.Johnson) пишет в своей монографии, посвященной проблемам совершенствования личности человека с помощью медиаобразования: «Мы можем предположить модель обучения медиаграмотности в виде трех пересекающихся друг с другом кругов: первый - интеграрация в учебные планы школ и вузов, второй – связан с областью терапии, третий - с эстетической сферой. Синтез этих трех кругов представляет собой модель обучения медиаграмотности с образовательным центром. Предлагая такую модель, мы связываем терапию и образование с герменевтикой и эстетическим восприятием» [Johnson, 2001, p.17].

В целом анализ трудов западных ученых приводит к выводу, что в концепциях медиаобразования преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей средств массовой коммуникации. В обобщенном виде основные компоненты реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:
-получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);
-развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений осознанного понимания идей (нравственных, философских проблем, демократических/гуманистических принципов и пр.), образов и т.д.;
-развитие креативных практических умений на материале медиа.

Порядок реализации этих базовых компонентов в конкретной модели может быть различным в зависимости от того, на какую медиаобразовательную теорию в большей степени опирается конкретный педагог.

Бесспорно, каждый из данных компонентов можно воплощать в жизнь автономно, однако в данном случае медиаобразование будет, скорее всего, однобоким. Так в одном случае на первый план выйдет информация, в другом случае - критическое мышление, а в третьем – практические умения.

Наши исследования [Федоров, 2001; Fedorov, 2003] показали, что медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: «дескриптивный» (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); «личностный» (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст);

«аналитический» (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); «классификационный» (определение места произведения в историческом контексте); «объяснительный» (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге аудитория не только получает радость от общения с медиакультурой, но и умения интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развития сюжета, этические позиции персонажей и авторов и т.д.), связать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.). Здесь важны также умения реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (знакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в разные исторические эпохи, изучать стили, приемы, творчество деятелей медиакультуры), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе эпохи глобализации, так как функционирование медиатекстов связано с социальными, политическими, экономическими, религиозными, этическими и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося (студента), его демократической/гуманистической позиции в современном обществе.

Из проведенного выше анализа можно сделать вывод и о потенциальных направлениях адаптации основных западных концепций медиаобразования в современных российских условиях. Хотя, бесспорно, ни одна педагогическая концепция не может быть использована в условиях другой страны в неадаптированном к сложившимся образовательным традициям виде. В этом смысле концепции западного медиаобразования не составляют исключения.

К примеру, «инъекционная» («протекционистская», «гражданской защиты» - inoculatory approach) теория медиаобразования хотя и имеет в России определенное число сторонников, думается, не может служить перспективным ориентиром для адаптации, так как вместо изучения и критического анализа медиатекстов, развития творческого мышления учащихся предполагает в основном борьбу с негативными влияниями медиа на детскую и молодежную аудиторию.

На первый взгляд, теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (uses and gratification approach) на этом фоне смотрится более выигрышно. Вместо запретов и борьбы с

медиа здесь предполагается, что учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Однако практика российских медиапедагогов (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, Л.В.Усенко, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.) доказывает: если аудитория настроена только на то, чтобы извлечь из медиа некую пользу в соответствии со своими потребностями, часто происходит тотальное увлечение только произведениями так называемой популярной (массовой) культуры. «Трудные» медиатексты, классика мировой медиакультуры, как правило, игнорируются, слабо развивается критическое мышление аудитории и т.д.

«Практическая» теория медиаобразования (practical approach), направленная в основном на обучение школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру, изучение технического устройства медиатехники и формирование практических умений для создания собственных медиатекстов, давно уже укоренилась в российском медиаобразовании. Практический подход в медиаобразовании, несомненно, полезен, однако в качестве составной части медиаобразования, что должно способствовать развитию творческого мышления учащихся и их знаний о медиакультуре.

Иное дело, - теория медиаобразования как развития критического мышления (critical thinking approach). В самом деле, современные медиа во всем мире, включая Россию, часто используют так называемые манипулятивные технологии для воздействия на аудиторию. Жить в *демократическом обществе* означает, помимо всего прочего, уметь делать *осознанный* выбор, в том числе и по отношению к медиатекстам. Научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в современном информационном потоке, – важнейшие задачи медиаобразовании. Следовательно, необходимо пытаться адаптировать теорию развития критического мышления в процессе медиаобразования к российским условиям.

Семиотическая теория медиаобразования (semiotic approach) в «чистом виде» не слишком распространена на Западе, как, впрочем, и в России. Однако в качестве одного из направлений медиаобразования она наверняка может быть полезна (в плане развития умений чтения, «декодирования» медиатекстов, изучения языка медиакультуры и т.д.).

Культурологическая теория медиаобразования (cultural studies approach), основанная на теории диалога (выражаясь языком В.С.Библера, «диалога культур») также имеет серьезные перспективы для дальнейшего развития медиаобразования в России. В самом деле, аудитория всегда находится в процессе диалога (включающего осмысление, оценку) с медиатекстами. Следовательно, оценка и критический анализ медиатекстов с этой точки зрения также чрезвычайно полезны для медиаобразования в целом.

Цитируемая литература

Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – The Second Spring. In: Von Feilitzen and Carlsson (Eds). *Children and Media: Image. Education. Participation.* Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-162.
Aufderheide, P., Firestone, C. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy.* Queenstown, MD: The Aspen Institute, p.1.
Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication.* Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
Baron, M., and Rother, L. (2003). *Media Education – an Agent of Change/*http://edu.of.ru/mediaeducation
Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. *Communications,* N 4, pp.91-135.
Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide.* Paris: UNESCO, 256 p.
Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
Brunner, C. and Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook.* New York: Anchor Books, 229 p.
Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education.* London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.
Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education.* N 3, pp.4-11.
Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens.* London – New York: Routledge, 235 p.
Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds.).*Youth Media Education.* Paris: UNESCO Communication Development Division.
Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.199-211.
Carlsson, U. & Feilitzen, C. von (Eds.) (1998). *Children and Media Violence.* Goteborg: UNESCO, 387 p.
Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages.* Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
Ellul, J. (1979). *Propaganda.* N.Y., 1979, p.64.
Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Expert's Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean.* Paris: UNESCO.
Feilitzen, C. von & Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation.* Goteborg: NORDICOM, Goteborg University, 262 p.
Feilitzen, C. von. (1999). Media Education, Children's Participation and Democracy. In: Feilitzen, C. von. and Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, pp.24-26.
Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
Gonnet, J. (1997). Modes et permanences. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.10-15.
Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes.* Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. N.Y.: International Publishers.

Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture.* London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
Hall, S. & Whannel, P. (1964). *The Popular Arts.* London: Hutchinson.
Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide.* London: Routledge, 268 p.
Hart, A. (1997). Textual Pleasures and moral Dillemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.199-211.
Hart, A. (1998a). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives.* Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemedium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.21.
Hart, A. (Ed.) (1998b). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 208 p.
International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2001). Vol. 14. Smelser, N.J. & Baltes, P.B.(Eds.). Oxford, p.9494.
Johnson, L.L. (2001). *Media, Education, and Change*. New York: Peter Lang, 183 p.
Kubey, R. (1997). Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick & London: Transaction Publishers, p.2.
Leavis, F.R., & Thompson, D. (1933). *Culture and Environment.* London: Chatto & Windus.
Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.* London: Comedia Publishing Group, 341 p.
Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed*.) Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
Masterman, L. (1998a). *18 Principles of Media Education/*http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm
Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives.* Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p.x.
Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemedium. Journal of Media literacy.* Vol. 46. N 1, p.7.
Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe.* Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.
McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom : Understanding Language and Media.* Richmond Hill, Ontario: Irwin Publishing.
McLuhan, M. (1964).*Understanding Media.* New York : McCraw-Hill.
Metz, C. (1964). Le Cinema: Langue ou language? *Communication,* N 4, pp.52-90.
Piette, J. & Giroux, L. (1997). The Theoretical Foundation of Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age. New* Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.89-134.
Potter, W.J. (2001). *Media Literacy.* Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.
Ruminski, H. and Hanks, W. (1997). Critical Thinking. In: Christ, W.G. (Ed.). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.143-164.
Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America.* New York – London: Falmer Press, 243 p.
Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. Introducation (1999). In: Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy.* Boulder, Colorado: Wesview Press, pp.1-29.
The New Encyclopaedia Britannica, Vol. VI, 1984, p.751.

Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information.* Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
UNESCO (1984). *Media Education.* Paris: UNESCO, p.8.
UNESCO (1999). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Education for the Media and the Digital Age.* Vienna: UNESCO, pp.273-274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media.* Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p.152.
Watts Pailliotet, A., Semali, L., Rodenberg, R.K., Giles, J.K., and Macaul, S.L. (2000). Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy. *The Reading Teacher*. Vol. 54, N 2, pp.208-219.
Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education.* Mississauga: Wright Communication, 179 p. (Second Edition: 1999).
Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education.* Mississauga, Ontario: Wright Communications, p.x.
Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. – 51 с.
Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов, 1994. – 17 с.
Лацис, А., Кейлина, Л. Дети и кино. – М.: Теакинопечать, 1928. – 88 с.
Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1979. – 23 с.
Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993 (a). - № 4. – С.22-23.
Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993 (b). - № 5. – С.31-32.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
Одинцова С.М. Кинообразование в педагогическом институте//Проблемы современной кинопедагогики/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. – С.113.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского гос. ун-та. – 2001. - № 1. – С.70-73.
Потятиник, Б. В. Віртуальна оаза в пустелі реального//Oasis. – 2002. – № 1. – С.28-48.
Российская педагогическая энциклопедия. Т.1 /Гл.ред.В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.
Урицкий Н.З. Кино во внеклассной работе. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 120 с.
Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1989.
Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук.Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С. 55-59.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.

Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
Челышева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2002. – 23 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

Основная литература

Бакулев Г.П. Конвергенция медиа и журналистики. М., 2002.
Бакулев Г.П. Массовая коммуникация. Западные теории и концепции. М.: Аспект-пресс, 2005. 176 с.
Бакулев Г.П. Основные концепции массовой коммуникации. М., 2002.
Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2004. 174 с.
Брайант Дж., Томпсон, С. Основы воздействия СМИ. – М.: Вильямс, 2004. – 432 с.
Буданцев Ю.П. Парадигма массовой коммуникации. М., 2001.
Бэзлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. – 51 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.
Лотман Ю.М. Семиотика и проблемы киноэстетики. – Таллин: Эсти Раамат, 1973. – 137 с.
Луман Н. Медиа коммуникации. М.: Логос, 2005. 280 с.
Макаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире. М., 2000.
Маклюэн М. Понимание медиа. М.; Жуковский, 2003.
Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993 (a). - № 4. – С.22-23.
Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. – 1993 (b). - № 5. – С.31-32.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Отв.ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 79 с.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. – 406 с. М.: КомКнига, 2005.
Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: Методология анализа и практика исследований. М., 2003.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 175 с.
Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации. – М., 1998.
Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Международный ун-т бизнеса и управления, 1997.
Рашкофф Д. Медиавирус. М.: Ультра культура, 2003.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Терин В.П. Массовая коммуникация. – М.: Изд-во МГИМО, 2000. – 224 с.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. – М.: Новая школа, 1993. – 90 с.
Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. CD. М.: Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. М., 2003.
Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура. Словарь. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2000. – 149 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. М.: Социальные отношения. Перспектива, 2003. – 248 с.
Шарков Ф.И. Теория массовой коммуникации. М., 2004.
Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых коммуникационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.

Дополнительная литература

Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
Борев В.Ю., Коваленко А.В. Культура и массовая коммуникация. – М.: Наука, 1986 . – 304 с.
Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
Землянова Л.М. Зарубежная коммуникавистика в преддверии информационного общества. – М., 1999.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
Федоров А.В. Медиа и образование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С.15-23.
Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С.29-30.
Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//Журналистика в 2003 году: обретения и потери, стратегии развития. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – С.38-39.
Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. – 2000. - № 2. – С.33-38.
Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С.149-158.
Федотова Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления. - М., 1996.
Хилько Н.Ф.Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Шкондин М.В. Средства массовой информации: системные характеристики. – М., 1995.

Глава 2. Базовые модели медиаобразования

Цели. После изучения главы 2 студент должен

a) знать:	***b) уметь:***
- структуру основных моделей медиаобразования	- выявить характерные отличия российских и зарубежных моделей медиаобразования
- цели и задачи основных моделей медиаобразования	- анализировать конкретные медиаобразовательные модели, разработанные российскими и зарубежными педагогками
- типичные методы медиаобразования	- выявить разницу между медиаобразовательными методами ведущих медиапедагогов
- организационные формы основных моделей медиаобразования	- обозначить трудности и проблемы, с которыми сталкивается организация процесса медиаобразования в современной России
- области применения основных моделей медиаобразования	- раскрыть реальные и потенциальные области внедрения медиаобразовательных моделей

Основные вопросы к главе 2

В чем вы видите характерные отличия российских и зарубежных моделей медиаобразования?
По каким параметрам можно проанализировать конкретные медиаобразовательные модели, разработанные российскими и зарубежными педагогками?
Видите ли вы разницу между медиаобразовательными методами ведущих медиапедагогов? Если да, то в чем именно?
С какими трудностями и проблемами сталкивается организация процесса медиаобразования в современной России?
Каковы реальные и потенциальные области внедрения медиаобразовательных моделей в современной России?

Ключевые слова главы 2

модель медиаобразования	социокультурные модели медиаобразования
цели и залачи медиаобразования	образовательно-информационные модели медиаобразования
методы медиаобразования	воспитательно-этические модели

	медиаобразования
организационные формы медиаобразования	практико-утилитарные модели медиаобразования
области применения медиаобразования	эстетические модели медиаобразования

Разработанные в России и за рубежом модели медиаобразования можно, вероятно, обобщить в следующем виде:

-***образовательно-информационные модели*** (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.), опирающиеся в основном на культурологическую, эстетическую, семиотическую, социокультурную теории медиаобразования [подробный анализ такого рода теорий см. в: Федоров, 2001, с.20-34; Fedorov, 2003];

-***воспитательно-этические модели*** (рассмотрение моральных, религиозных, философских проблем на материале медиа), опирающиеся в основном на этическую, религиозную, идеологическую, экологическую, протекционистскую и др. теории медиаобразования;

-***практико-утилитарные модели*** (практическое изучение и применение медиатехники), опирающиеся в основном на теорию «потребления и удовлетворения» и практическую теорию медиаобразования;

-***эстетические модели*** (ориентированные прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры), опирающиеся в основном на эстетическую/художественную и культурологическую теории медиаобразования;

-***социокультурные модели*** (социокультурное развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров и т.д.), опирающиеся в основном на социокультурную, культурологическую, семиотическую, этическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления.

При этом данные модели и теории далеко не всегда существуют в чистом виде, но часто связаны между собой.

В течение многих лет медиапедагоги вели спор о том, при каких условиях медиаобразование может быть наиболее эффективным. Были и есть последовательные сторонники внеурочной/внеклассной медиапедагогики. К примеру, И.С.Левшина считает, что в «системе внеурочной киновоспитательной деятельности вся работа по подготовке школьника к общению с миром художественного экрана проводится в обстановке максимально свободной от методов обучения – от обязательных заданий, письменных работ, балльных оценок. … классно-урочным формам мы предпочитаем все формы внеурочной воспитательной деятельности» [Левшина, 1974, с.21]. А вот С.М.Иванова убеждена, что «проблема киновоспитания младших подростков не может быть решена вне урочной системы» [Иванова, 1978, с.6].

Сторонники медиаобразования, интегрированного в базовое (Л.С.Зазнобина, С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, C.Bazalgette, A.Hart и др.) последовательно выступали/выступают за внедрение медиапедагогических задач в теорию практику преподавания основных учебных дисциплин. К примеру, М.Н.Фоминова полагает, что «основная цель включения медиаобразования в процесс освоения предмета «Мировая художественная культура» - формирование и развитие грамотного читателя, зрителя, слушателя, способного воспринимать и анализировать художественный образ, создаваемый на языках разных искусств, «декодировать» различные уровни смысла образов» [Фоминова, 2001, с.10].

Повсеместное распространение медиа, появление новых информационных технологий, на наш взгляд, позволяет в современных условиях успешно применять и развивать практически многие существующие отечественные и зарубежные модели медиаобразования, интегрировать и синтезировать их.

Для удобства представления основных положений данных моделей мы условно разбили их на следующие группы – А, В и С.

Группа А. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической и социокультурной моделей

Медиаобразовательная модель Ю.Н.Усова [Усов, 1989; 1998]*

* подробнее о модели Ю.Н.Усова см. в нашей статье: Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. 2003. - №3. –С.65-74. - № 4. – С.78-95.

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется Ю.Н.Усовым (1936-2000), как «система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития, в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [Усов, 1998, с.55]. Введено также «понятие *аудиовизуальной культуры* как определенной системы уровней эстетического развития школьника на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» [Усов, 1989а, с.21].

Концептуальная основа: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов**.**

Задачи: эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное образование аудитории, развивающее:

-различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое);

-умения восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиатекстов;

-потребности в освоении языка медиа для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и средствами массовой информации;
-потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности;
-умения передавать знания, полученные на учебных занятиях, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами коммуникационных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов.

Организационные формы: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся. При этом выделяется «четыре вида деятельности: 1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни; 2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования; 3) интерпретация результатов восприятия, эстетическая оценка произведения экранного искусства; 4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств» [Усов, 1989a, с.7-8].

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение оказывается процессу восприятия и анализа медиатекстов, циклам игровых/творческих занятий, практическим занятиям по видеосъемке и т.д.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):
-введение в медиаобразование (понятие медиаобразования, медиатекста, его основных критериев оценки, создание медиатекста и т.д.);
-экранная реальность в медиаобразовании школьников (возможности экранного изображения, понятие о медиакультуре, модель ее развития и т.д.);
-человек – окружающая среда – возможности ее освоения, осмысления и идентификации (взаимосвязь перцептивных единиц, различные средства установления этих взаимосвязей; информационное пространство, его интерпретация с помощью слова, музыки, пластического образа и т.д.);

-технологии, усовершенствующие освоение окружающего мира, моделирующие человеческое сознание (развитие медиатехники, моделирование мира и человеческого сознания и т.д.);
-дигитальное тысячелетие – новая фаза цивилизации (философские, эстетические, культурологические оценки масс-медиа; особенности «электронного» общества, повествования, воздействия современного экрана; возможности цифровых аудиовизуальных технологий и т.д.).

В целом модель Ю.Н.Усова интегрирует изучение экранных, традиционных искусств и коммуникативных технологий. Содержание модели определено «понятием эстетической культуры как системы уровней эмоционально-интеллектуального развития школьника в области образного, ассоциативного логического мышления, восприятия художественной и объективной реальности, умений интерпретировать перцептивные результаты, аргументировано оценивать различные виды информации, поступающие по медиаканалам, потребности в художественно-творческой деятельности на материале традиционных искусств и различных средств массовой информации (кино, ТВ, видео, печати, радио, компьютерной и мультимедийной технологии)» [Усов, 1998, с.56].

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга). При обосновании данной модели, Ю.Н.Усов определил возможности ее реализации в специальном и интегрированном медиаобразовании. Причем, эта модель, согласно определению Ю.Н.Усова, может быть реализована в различных вариациях и соотношениях, что само по себе, на наш взгляд, является весьма важным моментом для России (разные условия жизни в крупных городах и отдаленных районах, финансовая нестабильность образования и т.п.). Возможные области ее применения: в студиях детского экранного творчества, на учебных занятиях художественно-эстетического цикла («Мировая художественная культура», «Основы экранной культуры» и др.), а также уроках литературы, истории, иностранного языка и т.д. Например, предмет «Медиаобразование» может быть составной частью различных учебных дисциплин, или существовать в виде самостоятельного курса. Так как проблема подготовки профессиональных медиапедагогов в России пока не решена, такая вариативность является необходимым условием для отечественного медиаобразования.

Модель Ю.Н.Усова направлена на эффективное развитие таких важных аспектов для базовой культуры личности как: активное мышление (включая образное, творческое, логическое, критическое, ассоциативное); восприятие, интерпретация, оценка и анализ различных медиатекстов; потребность в освоении и квалифицированном использовании медиаязыка; потребность в языковом общении при освоении медиаинформации; умение передачи знаний, результатов восприятия посредством медиа [Усов, 1998, с.56].

Ю.Н.Усову [Усов, 2000a] принадлежит и разработка учебной модели развития виртуального мышления, в основу которой положено единство видеосъемки и восприятия ее результатов. Восприятие и анализ художественного текста достигается путем видеосъемки живописного полотна; монтажной записи отснятого материала; выявления смысловых, эмоциональных взаимосвязей между дискретными единицами; выстраивание концепции увиденного; определение собственного отношения к материалу; вербализация; целостное рассмотрение экранизированного произведения и т.д. [Усов, 2000a, с.3-6].

Современные достижения компьютерных технологий позволяют учащимся окунуться в мир виртуальной реальности, которая по справедливому утверждению Ю.Н.Усова, обладает удивительным жизнеподобием «по сравнению с кино, телевидением, видео. ... Отождествление художественной виртуальной реальности с объективной оказывается стопроцентным, хотя она и иллюзорна. ... Однако грамотный зритель ощутит и здесь присутствие творца, ибо традиционные законы художественного пространства, времени, дискретности повествования останутся: ведь иллюзия, какой бы она ни была, все же создана автором, и в ней его эмоционально-интеллектуальное начало также будет выявлено на основе соотношения перцептивных единиц» [Усов, 2000b, с.69].

В последние годы понятие виртуальной реальности заметно усложнилось. Если раньше ее воспринимали как нечто родственное художественной реальности, то с развитием компьютерных технологий виртуальная реальность с помощью компьютера, в самом деле, возникает на внутреннем экране сознания человека, соединяя его с любым создаваемым им медиатекстом. В связи с этим возникает идея развития так называемого виртуального мышления, которая, согласно мнению Ю.Н.Усова, способна разрешить существующие противоречия между уровнем достижений в области художественного воздействия искусства и готовностью современного человека активно использовать эти возможности - как на специальных занятиях, так и самостоятельно, в процессе восприятия, интерпретации многомерной пространственно-временной реальности. Виртуальное мышление тесно связано с историей развития экранных искусств, всеми видами познания пространственно-временной реальности (монтажного, аудиовизуального, пространственно-временного, экранного). Бесспорно, развитие виртуального мышления является одним из перспективных направлений медиаобразования в современных информационных условиях.

Важная особенность модели Ю.Н.Усова - интеграция экранных, электронных и новых информационных образовательных технологий в системы базового и дополнительного образования, досуговую деятельность учащихся.

Медиаобразовательная модель Г.А.Поличко [Поличко, 1990] *

* подробнее о педагогическом творчестве Г.А.Поличко см. в нашей статье: Федоров А.В. «Курганская школа: от кинообразования – к медиаобразованию//Искусство и образование. – 2004. - № 4. – С.52-70.

Определение понятия «медиаобразование» в основном совпадает с определением Ю.Н.Усова.

Концептуальная основа: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов**.**

Задачи: помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра аудиовизуальных медиа, развить эстетические/художественные восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов, дать знания по теории медиакультуры и т.д.

Организационные формы: автономные спецкурсы, интеграция в традиционные учебные предметы (преимущественно в курс литературы), факультативы, киноклубы.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-аудиовизуальная природа кино, виды киноискусства, кино и киноведение;

-структура кинематографического образа, монтаж как принцип кинематографического мышления, режиссер – создатель кинематографического образа;

-кинотехника и творческий процесс;

-фильм и зритель;

-кино и педагогика [Поличко, 1990, с.4].

Как мы видим, Г.А.Поличко осознанно не стал включать в свою программу разделы, связанные с историй кино/медиакультуры, уделив основное внимание проблемам художественного образа, видов и жанров, медийного языка. Как и в работах Ю.Н.Усова, в программе Г.А.Поличко прослеживается отчетливая связь с эстетической теорией медиаобразования, ориентацией на искусство, а не на информацию.

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов, интегрированное медиаобразование (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга).

Наш анализ показал, что медиаобразовательные модели, предложенные Л.М.Баженовой [1992], Е.А.Бондаренко [Бондаренко, 1997], И.С.Левшиной [Левшина, 1975], В.А.Монастырским [Монастырский, 1979], Ю.М.Рабиновичем [Рабинович, 1991] и др. российских медиапедагогов также представляют собой синтез эстетической и социокультурной моделей обучения. На Западе ориентация на эстетические модели была, как известно, весьма популярной до 70-х годов XX века. Среди сторонников такого рода моделей были британец А.Ходкинсон [Hodgkinson, 1964, p.26-27], канадцы Ф.К.Стюарт и Дж.Натэл [Stewart, and Nuttall, 1969, p.5] и Дж.Мур [Moore, 1969, p.9]. В настоящее время похожий тип модели поддерживает австралийский медиапедагог П.Гринвей [Greenaway, 1997, p.188]. Но в целом эстетически/художественно ориентированные модели медиаобразования уступили на Западе место социокультурным моделям с опорой на культурологическую теорию медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории.

Группа В. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей

Медиаобразовательная модель С.Н.Пензина [Пензин, 1987; 2004]

* подробнее о педагогическом творчестве С.Н.Пензина см. в нашей статье: Федоров А.В. Медиаобразование по С.Н.Пензину//Искусство и образование. – 2004. - № 3. – С.64-74.

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется С.Н.Пензиным как эстетическое воспитание аудитории (школьной, студенческой и др.) на материале прежде всего художественных медиатекстов (с опорой на шедевры «авторского киноискусства»).

Концептуальная основа*:* эстетическая и этическая теории медиаобразования: «нельзя ограничиваться лишь специфическими - эстетическими и киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть, прежде всего, личностью, Человеком (выступать и как homo eticus, «человек этический») [Пензин, 1987, с.47].

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов. В итоге, по мысли С.Н.Пензина, личность должна обладать следующими качествами общеэстетического (хороший эстетический вкус, отсутствие штампов зрительского восприятия, образное мышление, понимание того, что кино – это искусство, а не зеркальное отражение жизни, осознание необходимости изучения искусства) и специального (потребность в серьезном киноискусстве, способность адекватно понимать фильмы, избирательное отношение к кинопродукции, интерес к истории кино и т.п.) характера [Пензин, 1987, с.46-47].

Задачи эстетического, аудиовизуального, эмоционально-интеллектуального, этического медиаобразования аудитории:

-формирование знаний (его результат – понимание человеком необходимости изучения истории и теории кино, умение ориентироваться во всех элементах фильма, правильно воспринимать любые фильмы, избирательное отношение к кинорепертуару);
-обучение, то есть формирование способности к образному мышлению, размышлению над увиденным и т.д.;
-воспитание, результатом которого будут такие качества, как хороший эстетический вкус, понимание необходимости изучения искусства, потребность в общении с «серьезным искусством» и т.д. [Пензин, 1987, с.47-48];
-дать представление о задачах кино/медиаобразования [Пензин, 2004, с.151] .
Организационные формы: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся - через организацию восприятия медиатекстов, объяснение воспринятого, художественное творчество, художественную самодеятельность.
Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). В числе основных методов медиаобразования С.Н.Пензин называет репродуктивный, эвристический и исследовательский методы обучения.
Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»): а) основы эстетики и искусствоведческих наук (в первую очередь – киноведения), истории кинематографа, способствующие полноценному эстетическому восприятию любых кинопроизведений; б) сведения об основных областях применения теоретических знаний; в) информация о нерешенных научных проблемах; д) задания, выполняя которые учащиеся приобретают опыт анализа произведений киноискусства» [Пензин, 1987, с.46; Пензин, 2004].

Опираясь на традиционные принципы дидактики, С.Н.Пензин отмечает следующие специфические принципы медиаобразования: изучение кино в системе искусств; единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии киноискусства; бифункциональность эстетического

самовоспитания, когда эстетическое чувство проясняет этическое [Пензин, 1987, с.71]. Отсюда вытекает «триединство задач обучения анализу фильма, как произведения искусства. Первая задача - освоение авторских позиций, изучение всего, что непосредственно связано с автором - главным носителем эстетического начала. Вторая задача - постижение героя - основного носителя эстетического начала. Третья задача - слияние, синтез двух предыдущих понятий. (...) Все три задачи неделимы, возникают и требуют решения одновременно» [Пензин, 1987, с.56].

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов (в основном в вузах), кружковые/клубные занятия (в клубах, студиях, медиацентрах, учреждениях дополнительного образования и досуга).

Медиаобразовательная модель О.А.Баранова [Баранов, 2002] *

* подробнее о педагогическом творчестве О.А.Баранова см. в нашей статье: Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. – 2004. - № 2. – С.58-66.

Определение понятия «медиаобразование». Синтез определений, предложенных ЮНЕСКО и Ю.Н.Усовым.

Концептуальная основа: эстетическая, этическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное, этическое образование/воспитание аудитории, развитие личности на материале художественных медиатекстов.

Задачи:

-помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра медиа;

-развить эмоциональность и отзывчивость;

-развить нравственное и эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов;

-устойчивые ценностные нравственно-эстетические принципы и ориентации, включенность в нравственно-эстетический процесс [Баранов, 2002, с.25].

Организационные формы: интеграция в традиционные учебные предметы, автономные уроки, лекции, спецкурсы, семинары, факультативы, медиа/киностудии, медиа/киноклубы [Баранов, 2002, с.25].

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения).

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):
-язык медиакультуры;
-авторский мир создателей художественного медиатекста;
-история медиакультуры (история киноискусства, телевидения и т.д.).
Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов, интегрированное медиаобразование (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга).

Наш анализ показал, что медиаобразовательные модели, предложенные А.С.Брейтманом [Брейтман, 1997], Н.Б.Кирилловой [Кириллова, 1992], З.С.Малобицкой [Малобицкая, 1979] и др. также - в той или иной форме - синтезируют эстетическую, образовательно-информационную и воспитательно-этическую модели. За рубежом такого рода модели с начала 70-х годов XX века (параллельно с уходом на второй план проблем изучения творчества «авторов медийных шедевров» и привития «экспертного» вкуса к «высококачественным художественным медиатекстам» школьникам/студентам) постепенно сменились моделями социокультурного обучения с опорой на культурологическую теорию медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории.

Группа С. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей

Медиаобразовательная модель А.В.Шарикова [Шариков, 1991] *****

* подробнее о модели А.В.Шарикова см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – С.154-163.

Определение понятия «медиаобразование». А.В.Шариков определяет медиаобразование как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т.п.» [Шариков, 1991, с.3].
Концептуальная основа: социокультурная теория, элементы теории развития «критического мышления», семиотической, культурологической, этической и экологической теорий медиаобразования. Культурологический компонент (необходимость медиаобразования как результат развития медиакультуры) и социологический компонент (осознание в педагогике значимости социальной роли медиа) обуславливают, согласно концепции А.В.Шарикова, основные положения социокультурной теории медиаобразования: 1)развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2)учитывая массовость медиааудитории, у

профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3)эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Цели: социокультурное развитие личности на материале средств массовой коммуникации.

Задачи:

-знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации;

-развитие восприятия и понимания медиатекстов аудиторией;

-развитие умений анализа, интерпретации, оценки медиатекстов, критического мышления аудитории.

-развитие медиакоммуникативных способностей аудитории.

Организационные формы: медиаобразовательные базовые (профильные) и расширенные курсы, учитывающие специфику учебного заведения (например, в школах гуманитарной ориентации), взаимосвязь различных ступеней в системе непрерывного образования (например, предпрофессиональная подготовка учащихся).

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом преобладают теоретические и практические занятия, содержащие творческие задания различных типов.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-человеческая коммуникация (понятие, функции, модель, средства, форма и содержание, коммуникация и информация, история развития коммуникации, система средств массовой коммуникации (СМК), ее структура, аудитория, особенности ее интересов, мотивов и т.д.);

-знаковые системы (семиотика как наука; знак, значение, символ; понятие об основных знаковых системах, их развитии и т.д.);

-значения и смыслы сообщений (смысл, значение, множественность знаковых выражений значения; сообщение, кодирование и декодирование; восприятие, его основные закономерности; понимание и его виды, интерпретация сообщений, содержательные и оценочные суждения, личностная позиция по отношению к сообщениям и т.д.);
-виды медиа: печать, пресса, фотография, радиовещание, звукозапись, кинематограф, телевидение, видео (история возникновения и развития, роль и место в системе медиа; специфика выразительных средств; виды и жанры, процесса создания, профессии, связанные с конкретными видами медиа и т.д.);
-массовая коммуникация и общество (медиа как политическое и пропагандистское орудие, правовые основы медийной деятельности; медиа и права человека; медиа и мораль; медиа и культура; медиа и экология и т.д.).
Области применения: базовый курс может использоваться в учебных учреждениях различных типов, в учреждениях дополнительного образования (факультатив, кружок и т.д.).

Медиаобразовательная модель Л.С.Зазнобиной [Зазнобина, 1996; 1998] *

* подробнее о модели Л.С.Зазнобиной см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – С.164-172.

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется Л.С.Зазнобиной как подготовка «обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин» [Зазнобина, 1998].
Концептуальная основа: теория развития «критического мышления» и семиотическая теория медиаобразования.
Цели: подготовка школьников к жизни в новых информационных условиях (информационная компетентность и свободное обращение с информационным потоком).
Задачи:
-обучение аудитории восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам СМИ (в широком толковании);
-развитие у аудитории критического мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ;
-включение внешкольной информации в контекст общего базового образования, в систему формируемых в предметный областях знаний и умений;
-формирование у учащихся умений находить, готовить, предавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа и др.)
-развитие умений аудитории конструировать вербальные копии визуальных образов [Зазнобина, 1996, с.73; Зазнобина, 1998].
Организационные формы: интеграция медиаобразования в школьные учебные предметы.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение отдается синтезу теоретических и практических заданий: поиск, систематизация информации, перевод визуальной информации в вербальную и наоборот; трансформация информации, нахождение ошибок в получаемой информации, рецензирование медиатекстов, вычленение в них главного, обучение работе с техническими средствами медиа и т.д.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы начальной школы;

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы среднего общего образования.

В итоге, согласно медиаобразовательному стандарту, разработанному Л.С.Зазнобиной, учащиеся, завершившие начальное общее и общее среднее образования, должны *уметь:*

-понимать задания в различных формулировках и контекстах;

-находить требуемую информацию в различных источниках;

-систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам;

-длительное время (четверть, учебное полугодие, учебный год или другой отрезок времени) собирать и систематизировать тематическую информацию;

-переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему;

-переводить вербальную информацию в визуальную знаковую систему;

-трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена;

-понимать цели коммуникации, направленность информационного потока;

-аргументировать собственные высказывания;

-находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению;

-воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них;
-составлять рецензии и анонсы информационных сообщений;
-устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
-вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от «белого шума»;
-составлять план информационного сообщения, предлагать форму его изложения адекватную содержанию;
-извлекать из предложенной информации данные и представлять ее в табличной или другой форме;
-работать (хотя бы на самом примитивном уровне) с этим инструментарием подготовки, передачи и получения информации [Зазнобина, 1996, с.75-76].
Области применения: средние образовательные учреждения. При этом выделяются следующие объекты медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины:
-учебная информация по той или иной отрасли знаний (независимо от источника и носителя);
-информация, передаваемая по различным коммуникативным каналам, доступным школьникам;
-технические средства создания, преобразования, накопления, передачи и использования информации [Зазнобина, 1996, с.74-75].

В значительной степени медиаобразовательная модель Л.С.Зазнобиной перекликается с медиаобразовательными подходами В.Л.Полевого, который в своих исследованиях доказал, что мышление учащихся на уровне аудиовизуального восприятия «будет значительно активизировано лишь в том случае, если им будет представляться возможность с определенной или полной мерой самостоятельности оценивать и различать на экране существенное и несущественное, необходимое и случайное, анализировать, синтезировать и обобщать увиденное» [Полевой, 1975, с.8]. Традиции медиаобразовательной модели, разработанной Л.С.Зазнобиной, в настоящее время развиваются в деятельности лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования.

Медиаобразовательная (аспектная, межпредметная) модель А.В.Спичкина [Спичкин, 1999, с.12-30] *

* подробнее о модели А.В.Спичкина см. в монографии: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – С.127-133.

Определение понятия «медиаобразование» у А.В.Спичкина (1948-2002) практически совпадает с определением А.В.Шарикова.

Концептуальная основа: теория развития «критического мышления», семиотическая, культурологическая теории медиаобразования. Модель медиаобразования определена А.В.Спичкиным как межпредметная, то есть предполагающая изучение массовой коммуникации в курсе традиционных предметов. В ее основу положены идеи аспектного анализа продуктов средств массовой коммуникации - медиатекстов. Эффективность модели обоснована

возможностью целостно рассматривать медиатексты, анализируя их с разных точек зрения. Это, по мнению А.В.Спичкина, дает хорошую базу «не только для структурирования материала в пределах курса, но и для распределения его между различными предметами, если избрана межпредметная модель медиаобразования» [Спичкин, с.13].

Цели: аудиовизуальная грамотность и развитие критического мышления учащихся.

Задачи:

-развитие умения анализировать роль каждого элемента визуальных и аудиовизуальных текстов;

-формирование понимания специфики каждого средства массовой коммуникации путем сравнительного анализа элементов медиатекста;

-умение использовать приобретенные навыки для создания собственных аудиовизуальных текстов.

Организационные формы: интеграция в учебные предметы (язык, литература, обществоведение и др.), изучение отдельных медиа на предметной основе, факультативные занятия (на предметной и межпредметной основе).

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Особый акцент у А.В.Спичкина сделан на циклы практических и игровых/творческих заданий, проектные методики. По мнению А.В.Спичкина, в процессе медиаобразовательной деятельности наиболее предпочтительными являются практические и игровые занятия, «выполнение которых основывается, с одной стороны, на навыках, приобретенных в ходе обучения традиционным учебным предметам, а с другой стороны, на непосредственном опыте восприятия текстов СМИ» [Спичкин, 1999, с.12].

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-способ кодирования медиатекста: вербальный, невербальный: чисто визуальный, комбинированный и т.д.;

-тип медиатекста: повествование, описание, рассуждение;

-тип медийной аудитории: возрастные, гендерные различия, социальное положение, уровень образования;
-типы ценностей, представленных в медиатекстах: эстетические, моральные, религиозные, политические и др.;
-социальные функции медиатекста: развлечение, информация, пропаганда и др.

Области применения: школы, внешкольные учреждения и т.д.

А.В.Спичкин сформулировал также предметную модель медиаобразования где в качестве основного объекта изучения выступают сами средства массовой коммуникации и их особенности [Спичкин, 1999, с.8]. Он определил основные направления и этапы обучения аудитории основам аудиовизуального восприятия, включающие несколько разделов: язык телевидения, телевизионные жанры и др. Однако А.В.Спичкин видел и возможные недостатки данного подхода: например, поверхностное изучение автономного предмета медиаобразования в условиях напряженного учебного плана.

Данная модель также как и предыдущая, может варьироваться (в зависимости от различных образовательных систем, традиций и т.д.). Не менее важным, на наш взгляд, является связь медиаобразования и типового учебного плана, где определены основные базовые умения для аудиовизуальной грамотности.

Сравнительный анализ показывает близость «аспектной/межпредметной модели» А.В.Спичкина и модели «медиаобразования, интегрированного в базовое» Л.С.Зазнобиной – и здесь и там речь идет об органичном включении медиаобразовательных задач в процесс преподавания предметов обязательного цикла.

Как нам кажется, обе модели, предложенные А.В.Спичкиным, могут найти дальнейшее развитие в отечественной медиапедагогике, так как вариативность позволяет применять их в различных образовательных системах, с учетом национальных традиций, возможностей того или иного региона и т.д.

Медиаобразовательная модель Е.Л.Вартановой и Я.Н.Засурского [Вартанова, Засурский, 2003]

Определение понятия «медиаобразование». «Медиаобразование = защита от СМИ + подготовка к анализу СМИ + понимание сущности функций СМИ + осознанное участие в медиакультуре» [Вартанова, Засурский, 2003, с.6].

Концептуальная основа: элементы теории развития критического мышления, социокультурной, семиотической, культурологической, практической и протекционистской теорий медиаобразования.

Цели: формирование у молодежи творческого и критического отношения к медиа, превращение ее в креативного пользователя СМИ в дальнейшей жизни после учебного заведения (школы, вуза) [Вартанова, Засурский, 2003, с.5].

Задачи:

-знакомство аудитории с основными понятиями и законами теории коммуникации, привитие ей первичных навыков осознанного пользования ими;
-развитие у аудитории понимания медиа и медиатекстов и осознанного контакта со СМИ;
-развитие медиатворчества.

Организационные формы: медиаобразовательные курсы, учитывающие специфику учебного заведения (школы, вуза), взаимосвязь различных ступеней/модулей в системе образования.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):
-категории медиа;
-массовая коммуникация (понятие массовой коммуникации, язык медиа и т.д.);
-медийные технологии;
-отражение действительности в СМИ;
-интернет как средство массовой информации [Вартанова, Засурский, 2003, с.9-10].

Предложены также эскизы медиаобразовательных программ: 1) знакомство со СМИ и привитие первичных навыков осознанного пользования ими; 2) развитие понимания СМИ и обучение навыкам постоянного пользования; 3) осознанное участие в СМИ; 4) развитие медиатворчества (включая умение самостоятельно создавать СМИ) [Вартанова, Засурский, 2003, с.7-8]. По мысли авторов этих программ, они могут группироваться и принимать различные конфигурации в зависимости от целевой аудитории.

Области применения: медиаобразовательные курсы могут использоваться в учебных учреждениях различных типов для 1) непрерывного, 2) школьного, 3)

высшего образования; 4) для образования неблагополучных групп населения; 5) для образования воспитателей/педагогов [Вартанова, Засурский, 2003, с.7].

Медиаобразовательная модель Н.А.Леготиной [Леготина, 2004]

Определение понятия «медиаобразование» совпадает с определениями А.В.Спичкина и А.В.Шарикова.

Концептуальная основа: элементы теории развития критического мышления, социокультурной, семиотической, культурологической, практической теорий медиаобразования.

Цели: формирование готовности студентов университетов к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях [Леготина, 2004, с.12].

Задачи:

-формирование личности, способной отбирать, критически оценивать информацию и самостоятельно создавать сообщения в системе современных средств массовой коммуникации;

-обучение аудитории методам и формам медиаобразования учащихся.

Организационные формы: медиаобразовательный курс, состоящий из мотивационного, теоретического и практического блоков.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). При этом доминируют блоки теоретических и практических занятий, содержащих творческие задания, ролевые игры различных типов.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

-акцентуация роли медиа в современном обществе, формирование представления о медиаобразовании как о новом направлении в педагогике, его роли в развитии информационной и коммуникативной культуры личности;

-знакомство студентов с основными медийными понятиями и терминами (понятие массовой коммуникации, язык медиа и т.д.), работами по истории и теории медиаобразования в России и за рубежом;

-анализ различных медиатекстов и выявление особенностей их функционирования, развитие способностей творческого самовыражения при создании оригинальных образцов медиатекстов, обучение аудитории применению полученных медиаобразовательных знаний на практике в медиаобразовательных учреждениях [Леготина, с.15-16].

Области применения: медиаобразовательный курс может использоваться в университетах и педагогических вузах.

Медиаобразовательная модель Л.Мастермана [Masterman, 1985; 1997]

Определение понятия «медиаобразование». Центральная и универсальная концепция медиаобразования – переосмысление/репрезентация. Медиаобразование прежде всего – исследовательский процесс, не навязывающий какие-либо культурные/эстетические ценности. Медиаобразование базируется на изучении ключевых понятий, которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием. Эффективность медиаобразования может быть оценена двумя принципиальными критериями: способностью учащихся применять полученные знания в новых ситуациях и спектром обязательств, интересов, мотиваций, обретенных аудиторий [Masterman, 1997, pp.40-43].

Концептуальная основа: теория развития «критического мышления», идеологическая и семиотическая теории медиаобразования.

Цели: научить аудиторию пониманию того, как медиа переосмысляет/представляет реальность, «декодировать», критически анализировать медиатексты, ориентироваться в информационном/идеологическом потоке современного общества.

Задачи:

-обучение аудитории пониманию того: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985].

-развитие у аудитории критического, демократического мышления, «критической автономии», умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны медиа.

Организационные формы: автономное и интегрированное медиаобразование в учебных заведениях различных типов.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на

материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом *исследовательский метод* является для Л.Мастермана ведущим.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «идеология медиа», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа», «аудитория медиа» и др.):

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

Например, сравнение нескольких типов медийных репрезентаций, дискуссия на темы «медиа и пропаганда», «медиа и идеология», выявление сходства и различия в анализе литературных и аудиовизуальных текстов, анализ медиастереотипов и т.д. [Masterman, 1997, pp.51-54].

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Медиаобразовательная модель А.Силверблэта [Silverblatt, 2001]

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование направлено на развитие способностей человека воспринимать, обсуждать, анализировать, и создавать медийную информацию и получать удовольствие от этого, развитие критического независимого мышления, понимания процесса массовой коммуникации, медийных влияний на аудиторию [Silverblatt, 2001, pp.2-3, p.423].

Концептуальная основа: элементы теории развития критического мышления и культурологической, семиотической, практической теорий медиаобразования.

Цели: развитие критической автономии личности – умения, которые дают возможность школьникам/студентам быть осознанно независимыми от однообразных предпочтений медиатекстов. Педагоги поощряют учащихся задавать вопросы о медиа, применяя подходы, которые помогают систематически идентифицировать сообщения и их цели.

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:

-различение фактов, поддающихся проверке и ценностным утверждениям;

-определение надежности сообщения или источника медиатекста;

-определение точности сообщения в медиатексте;

-дифференциация гарантированных и негарантированных утверждений в медиатекстах;

-выявление предвзятости в медиатекстах;

-идентификация явных и неявных предположений в медиатекстах;

-распознавание логических несоответствий в медиатекстах;

-определение силы аргумента автора медиатекста [Silverblatt, 2001, pp.2-3].

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях преобладают практические, творческие задания.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

В число таких заданий входят: контент-анализ, нарративный анализ, исторический, структурный, жанровый анализ медиатекстов, анализ характеров персонажей медиатекстов,

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Медиаобразовательная модель К.Бэзлгэт [Bazalgette, 1989; 1995], Д.Букингэма [Buckingham, 2003] и Э.Харта [Hart, 1991, 1998]

Определение понятия «медиаобразование». В целом совпадает с определением, одобренным ЮНЕСКО: ***«Медиаобразование (media education)*** связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations… UNESCO, 2001, p.152].

Концептуальная основа: культурологическая, семиотическая и практическая теории медиаобразования.

Цели: опираясь на шесть ключевых понятий медиаобразования «агентство медиа» - (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) - готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе. Правда, в трактовке Д.Букингэма ключевые понятия «агентства», «категории» и «технологии» объединены в одно – «производство» [Buckingham, 2003, p.53].

Задачи:

-развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;

-развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;

-развивать у аудитории способности к критическому мышлению;

-развивать коммуникативные способности личности;

-обучать человека самовыражаться с помощью медиа;

-обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;

-давать знания по теории медиа и медиакультуры.

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях преобладают практические, творческие задания: содержательный, текстуальный анализ, моделирование, создание собственных медиатекстов и пр. Здесь, вероятно будет не лишним вспомнить слова В.С.Библера о том, что «текст, изобретаемый учеником (в контексте данной культуры и в контексте диалога с этой культурой) – основная форма, итог, результат ученического освоения исходного материала» [Библер, 1992, с.15].

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;
-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

К примеру, учебная программа, разработанная руководимым К.Бээлгэт образовательным отделом Британского киноинститута, содержит восемь базовых подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных ключевых понятий медиаобразования и реализованных через творческие задания [BFI, 2000, p.7]: Freeze Frame («Замораживание кадра»); Sound and Image («Звук и изображение»); Spot the Shots («Место и кадр»); Top and Tail («Начало и конец»); Attracting Audiences («Привлечение аудитории»); Generic Translations («Видовые трансформации»); Cross-media Comparisons («Сравнения медиатекстов»); Simulation («Имитация»).

Методика «Замораживания кадра» заключается в том, что учитель с помощью кнопки «Стоп» останавливает изображение видеоленты, и учащиеся пытаются анализировать композицию, освещение, цвет, ракурс в кадре и т.д. Таким образом, достигается педагогическая цель: ученики понимают, что каждый элемент визуального образа имеет свое значение.

Методика этапа «Звук и изображение» построена на том, что педагог закрывает экран монитора, и учащиеся слышат только звуковую дорожку медиатекста. После чего им предстоит угадать содержание, жанр, стиль предложенного фрагмента, попытаться подумать над тем, какими еще могут быть варианты музыкального и шумового сопровождения в этом медиатексте. Здесь учащиеся на практике понимают важность и особенности звукового решения фильма или телепередачи.

Методика «Места и кадра» рассчитана на итоговое понимание учащимися того, что каждый кадр несет определенную информацию, что существует монтажный ритм кадров и т.п. То есть здесь снова изучается язык медиа.

Методика «Начала и конца» предусматривает просмотр учащимися начальных/заключительных титров/кадров медиатекста, по которым они должны определить/угадать жанр произведения, поразмышлять над тем, кто является его автором, собственником произведения и т.д.

Методика изучения механизмов «Привлечения аудитории» рассчитана на то, что учащиеся собирают пакет различного рода информации по медиакультуре (рецензии, рекламу, фотографии, саундтреки и т.д.), на основании которой можно подготовить групповую «презентацию» того или иного медиатекста или составить коллаж на его тему. И все это ради того, чтобы понять причины успеха медиатекста у аудитории.

Методика «Видовых трансформаций» развивает у учащихся умения «перевода» медиатекстов из одного вида в другой (то есть из литературного текста в экранный и, наоборот, из газетного - в стихотворный и т.д.).

Методика «Сравнения медиатекстов» заключается в том, что учащимся предлагается сопоставить два фрагмента разных произведений, предназначенных для различных аудиторий. К примеру, нужно сравнить

ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций. Или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной и документальной форме.

Что касается методики «Имитации», то она рассчитана на то, что учащиеся будут разыгрывать роли продюсеров/авторов медиатекста, модифицируя его для различных возрастных групп, критикуя его с различных точек зрения, пытаясь «продать» различным телеканалам и прокатным фирмам и т.д.

Как мы видим, в целом данная методика полностью соответствует теории о шести ключевых понятиях медиаобразования, среди сторонников которой - К.Бэзэлгэт (Cary Bazalgette) , Э.Харт (Andrew Hart) и многие другие британские медиапедагоги.

Если говорить о содержании ***интегрированного подхода*** к медиаобразованию, то Д.Букингэм (D. Buckingham), к примеру, считает, что учащиеся должны изучать

1) на занятиях по курсу родного языка/литературы:

-экономические операции индустрии печати/прессы, и ее интеграцию с другими медийными отраслями;

-роль рецензий на книги, рекламы, литературных конкурсов, книжных магазинов и клубов как средства распространения/распределения книг потенциальным читателям;

-медийное создание/поддержку репутаций (или брэнда) отдельных авторов (здравствующих и ушедших из жизни);

-особенности адаптаций/экранизаций печатных текстов в разных исторических периодах и обстоятельствах, для различной аудитории;

-сравнительные возможности и лимиты различных медиа (например, в строении характеров персонажей, в авторской точке зрения, атмосфере, и т.д.);

-репрезентацию/переосмысление фактов и мнений в документальной печати и других медиатекстах;

-репрезентации (или отсутствие оных) различных социальных групп в печатных текстах, связанные с социальной позицией авторов;

-целевые группы аудитории для рекламы (дизайн, язык, используемый на суперобложках, и на витринах магазинов);

-читательские предпочтения различных групп аудитории, влияние аудитории на выпуск новых публикаций, тиражей [Buckingham, 2003, p.96].

2)на занятиях по курсу иностранных языков:

-как медиа в стране изучаемого языка использует устную лексику, например в рекламе;

-как можно сравнить медиатексты и агентства медиа в других странах и в своей стране;

-как медиа передают текущие события в изучаемой стране (например, международные новости в газетах или спортивных программах);

-как национальная идентичность представлена в медийных сообщениях (включая открытки и туристские брошюры);

-каковы пути, которыми те же самые медиатексты распространяются в различных странах.
3)на занятиях по курсу истории:
-как исторические события и периоды могут быть представлены в различных жанрах медиатекстов, документальных и вымышленных;
-как медиатексты используются как пример при изучении истории, и как оценивается их значимость и ограничения;
-как различные источники и очевидцы объединялись и манипулировали медийной репрезентацией прошлого;
-как исторические персонажи использовались медиа в целях властей или влияния.
-историческое воздействие изменений и событий в медийном мире.
4)на занятиях по курсам точных и естественных наук:
-методы, используемые производителями медиатекстов для отражения научных процессов и природы;
-как ученые и научный прогресс представлены в популярной медиакультуре;
-как научное знание передано в дискуссиях и проблемных медиатекстах, и каковы здесь различные интерпретации;
-как доверие к науке используются в рекламных передачах;
-научные процессы, вовлеченные в определенные формы технологии медиа (типа видео или создания фильма).
5)на занятиях по курсу музыки:
-как редактирование скоординировано с музыкой и немузыкальным звуком в фильмах и на телевидении;
-как различные музыкальные формы используются, чтобы создать атмосферу и эмоциональные реакции аудитории;
-как различные типы музыки «упакованы» и продаются различной аудитории по радио и другим медиа;
-как музыкальная индустрия связана с другими областями отраслей медийной промышленности;
-как использование визуальных изображений в рекламе и музыкальных «конвертах» создает «имиджевый брэнд» исполнителя [Buckingham, 2003, pp.90-91].

Данный тип модели нашел поддержку не только в Европе, но и за океаном. Известно, к примеру, что большинство педагогов США – активные сторонники использования индивидуальных проектов в обучении. С этой точки зрения характерен список такого рода учебных проектов, разработанный известным американским медиапедагогом Л.М.Симэли [Semali, 2000, pp.229-231]:
-распределение медиатекстов на разные темы по категориям;
-перечисление достопримечательностей, звуков, запахов, вкусов и чувств (физических и эмоциональных), чтобы передать ваше медиавосприятие;
-выявление сюжетной конструкции эпизода вашего любимого медиатекста;
-рассказ о фабуле медиатекста, исходя из вашего видения;

-описание основных характеров персонажей медиатекста;
-подготовка устного/визуального резюме вашего восприятия медиатекста;
-сравнение вашего восприятия с другим восприятием подобного медиатекста;
-написание письма, рассказывающего другу о вашем восприятии какого-либо медиатекста;
-придумывание песни, отражающей ваше медиавосприятие;
-написание стихотворения, отражающего ваше восприятие медиатекста;
-создание коллажа на основе вырезок текстов и изображений из старых газет/журналов.
-создание постера, отражающего ваше медиавосприятие;
-подбор музыки, соответствующей вашему восприятию конкретного медиатекста;
-побор/создание рисунка, отражающего вашу трактовку медиатекста;
-создание диорамы сцены из медиатекста;
-создание иллюстрированной книги;
-подготовка пантомимы о важной для вас части медиатекста;
-написание текста к пантомиме другого учащегося/студента;
-создание настольной или физической игры, основанной на вашем медиавосприятии;
-съемка «фильма» вашего восприятия медиатекста;
-подготовка драматизации на основе вашего восприятия медиатекста;
-придумывание анекдотов или загадок, связанных с вашим восприятием медиатекста;
-описание самых забавных, мрачных, счастливых и наиболее невероятных случаев из вашей жизни;
-написание рассказа-сиквэла/буриме совместно с другими школьниками/студентами;
-создание альбома для вырезок интересных фактов и информации, основанной на вашем восприятии.
-составление сборника цитат важных высказываний (исходя из вашего видения);
-написание текста сообщения для теленовостей, связанного со случаем из вашей жизни.
-продумывание ваших ответов воображаемых репортерам;
-написание воображаемого интервью с кем-либо по вашему выбору;
-составление/съемка телерепортажа;
-подготовка газеты с историями, основанными на вашем медиавосприятии;
-подготовка журнала, рассказывающего о вашей будущей жизни;
-создание рекламы, коротко отражающей ваше медиавосприятие;
-придумывание рекламных лозунгов, которые могли бы использоваться в будущем;
-создание образов новых медийных персонажей, их диалогов;
-перечисление испытаний (физических, эмоциональных, моральных и пр.), с которыми придуманный вами медийный персонаж должен столкнуться;

-разработка карты местности, где происходит история медиатекста. Включение туда важных географических особенностей (типа озер, рек, и т.д.). Объяснение событий, происходивших в различных местах;
-создание «линии времени», чтобы показать последовательности событий в истории;
-изготовление марионеток для пальцев, изображающих определенные сцены медиатекста, постановка кукольного спектакля по некоторым эпизодам;
-написание сценария для кукольного представления;
-создание мультипликации, книжки комиксов, вашей собственной анимационной версии их персонажей, написание их диалогов;
-написание киносценария;
-проведение научного эксперимента, связанного с вашей точкой зрения на медиа и медиаобразование.

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Медиаобразовательная модель Дж.Поттера [W.J.Potter, 2001]

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование – путь к достижению медиаграмотности, которая требует широкой перспективы, не ограниченной чтением или другим единственным навыком. Широкая перспектива основана на развитой структуре знания. Мы строим эту структуру знания, используя наше умение выбрать информацию и синтезировать ее. Мы можем все время увеличивать нашу степень грамотности. Медиаграмотность многомерна. Мы должны приобретать широкую познавательную, эмоциональную, эстетическую и моральную информацию. Медиаграмотные люди способны видеть гораздо больше в конкретном сообщении. Они лучше разбираются в процессах создания и выбора медиатекстов и в их значении. Медиаграмотные люди с большей вероятностью могут получить от медиатекстов то, что они хотят. Таким образом, аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности, обладает более высоким уровнем понимания, управления, и оценки медийного мира [Potter, 2001, p.12].

Концептуальная основа: синтез культурологической, эстетической, этической, семиотической и практической теорий медиаобразования.

Цели: развить наше понимание медиа и их сообщений; усиливать наш контроль над процессом интерпретации, и таким образом, повышать нашу способность к оценке медиа/медиатекстов.

Задачи:
-развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
-развивать знания социальных, культурных, политических, этических, эмоциональных и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
-развивать у аудитории способности к критическому мышлению;
-развивать коммуникативные способности личности;
-обучать человека самовыражаться с помощью медиа;

-обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;
-давать знания по теории медиа (например, типологию медийных воздействий на аудиторию) и медиакультуры.
Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.
Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях, разработанных Дж.Поттером, преобладают практические/творческие задания.
Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):
-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;
-медиаобразовательные задания для автономных курсов в школах/вузах.
К примеру, аудитории предлагается анализ:
-*схемы персонажей*: медиа имеют дело с персонажами/стереотипами, которые мы можем легко распознавать;
-*схемы повествования:* это - формулы фабул, используемых медиа. Они содержат элементы, убеждающие нас, что данный медиатекст - вымышленная история о преступлении, криминальные новости, комедия, и т.д.;
-*схемы установки на восприятие,* т.к. установка влияет на наши ожидания;
-*тематической схемы*: эти схемы помогают нам понять суть сюжета. Это структура знания более высокого порядка, чем предыдущие три;
-*риторической схемы.* Это - вывод аудитории о цели (информация, развлечение, моральный урок) создателей медиатекста [Potter, 2001, p.74].
Области применения: учебные учреждения различных типов.

Канадская медиаобразовательная модель: Н.Андерсен, Б.Дункан, Дж.Пандженте [Andersen, Duncan & Pungente, 1999], К.Ворснор [Worsnop, 1999], Л.Розер [Rother, 2002] и др.

Определение понятия «медиаобразование». В целом совпадает с определением, одобренным ЮНЕСКО: ***«Медиаобразование (media education)*** связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям

понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1)анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2)определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3)интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations… UNESCO, 2001, p. 152].

Концептуальная основа: синтез культурологической, эстетической, идеологической, семиотической и практической теорий медиаобразования.

Цели: опираясь на семь ключевых положений медиаобразования (все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования; каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму; форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности; медиа создает реальность; аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт; медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения; медиа содержит идеологические и ценностные сообщения) готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе.

Задачи:

-развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;

-развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;

-развивать у аудитории способности к критическому мышлению;

-развивать коммуникативные способности личности;

-обучать человека самовыражаться с помощью медиа;

-обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;

-давать знания по теории медиа и медиакультуры.

Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия);

наглядные (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях канадских медиапедагогов преобладают практические, творческие задания (содержательный, текстуальный анализ, моделирование, создание собственных медиатекстов и пр.).

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения указанных выше ключевых положений медиаобразования):

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

К примеру, К.Ворсноп (C.Worsnop) предлагает 186 видов творческих заданий для учащихся, которые в основном не требуют сложной аппаратуры (аннотация, «мозговой штурм», рисунок, коллаж, плакат, кроссворд, дневник, дискуссия, драматизация, эссе, интервью, репортаж, рецензия, сценарий, игра и т.д.).

Вот лишь некоторые из этих оригинальных творческих заданий:

-как давно возникла медиакультура? Подготовьте сообщение на тему «Краткая история развития медиа»;

-как присутствие или отсутствие масс-медиа влияет на общество? Представьте себе, что вам надо рассказать о медиа человеку, который никогда с ним не сталкивался. Напишите короткое эссе о влиянии медиа [Worsnop, 1994, p.102];

-выделите типичных персонажей игровых видов медиа (фильмов, рассказов, телепередач) [Worsnop, 1994, p.118];

-используя фрагменты из разных журналов, составьте новый журнал для новой аудитории [Worsnop, 1994, p.146];

Области применения: учебные учреждения различных типов.

Выводы. Наш анализ показал, что к медиаобразовательной модели с доминантой на развитие критического мышления аудитории, предложенной Л.Мастерманом, в значительной степени близки модели С.Минкинен [Minkkinen, 1978, pp.54-56], А.Силверблэта [A.Silverblatt] и некоторых других медиапедагогов. Однако значительно большее число медиапедагогов придерживаются синтеза социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей, представленных в модели, поддерживаемой К.Бэзэлгэт [C.Bazalgette], Д.Букингэмом [D.Buckingham] и Э.Хартом [A.Hart]. Нам представляется, что к такого рода модели тяготеют теоретические и методические взгляды Дж.Баукера [J.Bowker], Б.Бахмайера [B.Bachmair],

Ж.Гонне [J.Gonnet] и руководимой им ведущей медиаобразовательной организации Франции CLEMI (Centre de liaison de l'inseignement et des moyens d’information), Д.Консидайна [D.Considine], Б.Мак-Махона и Р.Куин [B.McMahon, and R.Quin], Т.Панхоффа [T.Panhoff], Дж.Поттера [J.Potter], Л.М.Симэли [L.M.Semali], К.Тайнер [K.Tyner], лидеров бельгийской медиаобразовательной организации CEM (Conseil de l’Education aux Medias) и других известных медиапедагогов.

Анализ показал также, что медиаобразовательная модель, предложенная ведущими канадскими медиапедагогами, довольно близка к модели К.Бэзэлгэт и других известных европейских медиапедагогов, хотя, бесспорно, имеет и свои отличия, прежде всего – в более толерантном отношении к изучению эстетического/ художественного спектра медиакультуры.

В значительной степени с моделью К.Бэзэлгэт [C.Bazalgette], Д.Букингэма [D.Buckingham] и Э.Харта [A.Hart] соотносятся и медиаобразовательные концепции Е.Л.Вартановой и Я.Н.Засурского [Вартанова, Засурский, 2003], С.И.Гудилиной [Гудилина, 2004], В.В.Гуры [Гура, 1994], Л.С.Зазнобиной [Зазнобина, 1998], С.Г.Корконосенко [Корконосенко, 2004], А.П.Короченского [Короченский, 2003], Н.А.Леготиной [Леготина, 2004], В.Л.Полевого [Полевой, 1975], А.В.Спичкина [Спичкин, 1999], К.М.Тихомировой [Тихомирова, 2004], М.Н.Фоминовой [Фоминова, 2001], Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001; 2004], А.В.Шарикова [Шариков, 1991], Е.В.Якушиной [Якушина, 2002] и других российских медиапедагогов, также в той или иной степени синтезирующие социокультурную, образовательно-информационную и практико-утилитарную модели медиаобразования.

Вместе с тем, синтез эстетической и социокультурной моделей, предложенный, к примеру, в моделях Ю.Н.Усова [Усов, 1989, 1998], Ю.М.Рабиновича [Рабинович, 1991] и Г.А.Поличко [Поличко, 1990] на сегодняшний день поддерживают в основном российские деятели медиаобразования – Л.М.Баженова [Баженова, 1992], Е.А.Бондаренко [Бондаренко, 1997], И.С.Левшина [Левшина, 1975], В.А.Монастырский [Монастырский, 1999] и др.

Довольно тесно с моделью Ю.Н.Усова соприкасаются и медиаобразовательные концепции С.Н.Пензина [Пензин, 1987; 1994] и О.А.Баранова [Баранов, 2002], представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей. Правда, у С.Н.Пензина и О.А.Баранова (как и у таких российских медиапедагогов как Н.Б.Кириллова, Л.В.Усенко и др.) большое значение придается вопросам истории киноискусства.

Зато в плане этических подходов к медиаобразованию можно обнаружить связь взглядов российских (О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, З.С.Малобицкая, С.Н.Пензин, Н.Ф.Хилько и др.) и зарубежных медиапедагогов (С.Бэрэн, Б.Мак-Махон, Л.Розер и др.).

Мы полагаем, что вполне убедительно обобщенная медиаобразовательная модель [Рис.1], отражающая взгляды ведущих

западных теоретиков, исследователей и практиков, представлена в трудах американского медиапедагога С.Бэрэна (S.J.Baran).

Рис. 1. Модель развития медиаграмотности аудитории: структура блоков, связанных с медиаобразовательными знаниями и умениями [Baran, 2002, p.60]

<table>
<tr><td colspan="4">Понимание и уважение силы влияния медиатекстов.</td><td colspan="4">Способность размышлять о медиатекстах критически, независимо от того насколько влиятельны их источники.</td><td colspan="4">Способность различать эмоциональную и аргументированную реакцию при восприятии.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Знание специфики языка различных медиа и способность понимать их воздействия, независимо от сложности медиатекстов.</td><td colspan="3">Знание условностей жанра и способность определять их синтез.</td><td colspan="3">Развитие компетентного мнения о содержании медиатекста.</td><td colspan="3">Способность и готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста и отфильтровывать «шум».</td></tr>
<tr><td colspan="12">^ Фундамент (элементы медиаграмотности) ^</td></tr>
<tr><td colspan="4">Развитие способностей к наслаждению, пониманию и оценке содержания медиатекстов.</td><td colspan="4">Развитие способности к пониманию и оценке моральных установок создателей медиатекстов.</td><td colspan="4">Развитие надлежащих и эффективных творческих способностей для создания медиатекстов.</td></tr>
<tr><td colspan="12">^ Стратегии анализа и обсуждения медиатекстов ^</td></tr>
<tr><td colspan="6">Понимание содержания медиа как медиатекста, связанное с глубиной погружения в культуру и жизнь.</td><td colspan="6">Знание типологии влияния медиа на аудиторию.</td></tr>
<tr><td colspan="12">^ Понимание процесса массовой коммуникации ^</td></tr>
</table>

Как мы видим, обобщенная модель, сформулированная С.Бэрэном, опирается на культурологическую, семиотическую, этическую, практическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории, что еще раз подтверждает наш вывод относительно того, что современные педагоги все чаще (и в разнообразных сочетаниях) синтезируют различные теории в моделировании своей деятельности. По сути, данная модель представляет собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей и отражает не только западные медиаобразовательные концепции, но и подходы, разработанные С.И.Гудилиной, Л.С.Зазнобиной, А.В.Спичкиным, К.М.Тихомировой, А.В.Шарикова и другими известными российскими медиапедагогами и исследователями медиа.

Таким образом, в России и за рубежом существует целый ряд перспективных медиаобразовательных моделей, которые используются в процессе образования и воспитания. При этом анализ основных моделей показал, что в настоящее время наиболее типичными являются синтетические модели трех типов:

Группа А. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической и социокультурной моделей.

Группа В. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей.

Группа С. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей.

При этом медиаобразовательные модели группы С в настоящее время имеют наибольшее распространение и поддержку в большинстве стран мира.

Современные медиаобразовательные модели ориентируются на максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования в зависимости от стоящих перед ним целей и задач; им присущи вариативность, возможность целостного или фрагментарного внедрения в образовательный процесс.

Методика, предложенная при реализации современных моделей, как правило, базируется на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые могут использоваться педагогами, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Важная особенность рассмотренных моделей - широкий диапазон внедрения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности; при этом медиаобразовательные занятия могут проходить в форме отдельных уроков, факультативов, спецкурсов, интегрированных в различные учебные предметы, применяться в кружковой работе и т.д.

Основываясь на проанализированных выше моделях, можно выстроить примерную модель медиаобразования будущих учителей/преподавателей. При этом мы ориентируемся не только на общедидактические принципы обучения (воспитание и всестороннее развитие личности в процессе занятий, научность, доступность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с жизнью, прочность результатов обучения, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся и т.д.), но и специфические, связанные с материалом медиа.

Среди таких принципов можно назвать соблюдение единства эмоционального и интеллектуального в развитии личности, творческих способностей, индивидуального мышления в методике проведения занятий, направленных на максимальное использование потенциальных возможностей медиакультуры. С учетом использования гедонистических, компенсаторных, терапевтических, познавательно-эвристических, креативных и игровых потенций медиакультуры, позволяющих вовлечь аудиторию в перцептивно-интерпретационную деятельность и анализ пространственно-временной, аудиовизуальной структуры медиатекста. Плюс соотнесение с современной медиаситуацией, которая наряду с минусами (засилье произведений низкопробной массовой культуры и т.п.) открывает для педагогов широкие перспективы, прежде всего связанные с использованием видеозаписи,

компьютеров, интернета, приближающих современного зрителя к статусу читателя книги (индивидуальное, интерактивное общение с медиа).

О.Ф.Нечай, к примеру, справедливо полагает, что будущим учителям надо четко «представлять себе структуру современной аудитории» [Нечай, 1989, с.238], что они должны овладеть методикой медиаобразования, где формы и методы «могут быть самыми разнообразными. Здесь очень много зависит от инициативы и творческих возможностей педагога, а также от реальных условий» [Нечай, 1989, с.252] учебного процесса. Необходимо также прислушаться и к мнению С.Н.Пензина, который справедливо предостерегает от характерных ошибок, к несчастью свойственных некоторым моделям медиаобразования: вульгарного социологизирования, навязывания готовых шаблонных схем, отчуждения от проблематики и героев произведения [Пензин, 1987, с.64].

По аналогии с проанализированными выше моделями мы можем сформулировать модель медиаобразования будущих педагогов следующим образом:

Модель медиаобразования будущих педагогов (А.В.Федоров)

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование рассматривается нами как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа): то есть развития культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники и т.д. Обретенная в результате медиаобразования медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, интернета, способствует лучшему пониманию языка медиакультуры.

Концептуальная основа: синтез культурологической, социокультурной и практической теорий медиаобразования.

Цели: развитие личности - ее культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления/автономии, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, подготовка будущих педагогов к медиаобразованию учащихся в учреждениях различных типов.

Задачи: развитие у аудитории следующих умений:

-практико-креативных (самовыражение с помощью медиатехники, то есть создание медиатекстов различных видов и жанров);

-перцептивно-креативных (с учетом видов и жанров медиатекстов, их связей с различными искусствами и т.д.);

-аналитических (анализ медиатекстов различных видов и жанров);

-историко-теоретических (самостоятельное использование полученных знаний по теории и истории медиа/медиакультуры);

-методических (владение методами и формами медиаобразования, различными технологиями самовыражения при помощи медиа);
-практико-педагогических (использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики).
Организационные формы: интегрированное и автономное медиаобразование.
Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях преобладают практические, игровые, творческие задания.
Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.)
-место и роль медиа и медиаобразования в современном мире, виды и жанры, язык медиа;
-основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования;
-основные исторические этапы развития медиаобразования в России и за рубежом;
-проблемы медиавосприятия, анализа медиатекстов и развития аудитории в области медиакультуры;
-методика проведения медиаобразовательных занятий с учащимися (с опорой на творческие задания следующих типов: литературно-имитационные, изобразительно-имитационные и театрализовано-ситуативные и пр.).
Области применения: педагогические вузы, педагогические училища, курсы повышения квалификации учителей/преподавателей.

Эту ***модель медиаобразования будущих педагогов*** в самом общем виде можно, на наш взгляд, представить в виде ***следующих основных блоков***:
1)констатирующий (начальный) блок: констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной студенческой аудитории на начальном этапе обучения;
2)практико-креативный блок: развитие практических умений студентов самовыражаться с помощью медиатехники (создавать медиатексты различных видов и жанров);
3)перцептивно-креативный блок: развитие перцептивно-креативных умений студентов на материале медиакультуры (с учетом видов и жанров медиатекстов, их связей с различными искусствами и т.д.);

4)аналитический блок: развитие умений студентов анализировать медиатексты различных видов и жанров;
5)историко-теоретический блок: получение студентами знаний по теории и истории медиа/медиакультуры;
6)методический блок: изучение студентами методов и форм медиаобразования аудитории;
7)практико-педагогический блок: использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики.
8)констатирующий (итоговый) блок: констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной студенческой аудитории на финальном этапе обучения.

Необходимость первого и последнего блоков обоснована тем, что как в начале, так и в конце реализации главных структурных единиц модели преподавателю вуза полезно иметь четкое представление об уровнях развития данной конкретной студенческой аудитории в области медиа/медиакультуры (то есть в данном случае - об уровнях развития медиаграмотности студентов). Сначала – для определения объема знаний, необходимых конкретной студенческой аудитории для достижения медиаобразовательных задач. В итоге – для определения эффективности медиаобразовательного курса.

Креативно-перцептивный блок, основанный принципах, разработанных Ю.Н.Усовым [Усов, 1989, с.185-195], предусматривает синтез осмысления медиатекста - сначала эпизода, а потом и всего произведения в целом - в результате образного обобщения элементов звукозрительного и пространственно-временного повествования. Однако своеобразие предлагаемого нами подхода заключается в серии практических творческих заданий креативного характера, предшествующих «чтению» и обсуждению медиатекстов. Такие задания позволяют аудитории на собственном опыте проникнуть в лабораторию создания произведений медиакультуры (например, освоить на практике такие понятия, как «ракурс», «композиция» и пр.).

Овладение аудиторией креативными умениями на материале медиа прежде всего связано с новыми творческими возможностями, которые открылись к началу XXI века в связи с массовым распространением видео и компьютерной техники. Разумеется, данный этап предусматривает и традиционные для российского медиаобразования творческие задания (к примеру, написание статей для прессы, минисценариев, «экранизации» отрывков литературных произведений и т.д.). Однако главное, что видеокамера, видеомагнитофон, компьютер и монитор позволяют без каких-либо технических трудностей (связанных с зарядкой и проявкой обычной фото/кинопленки, озвучанием и пр.) в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры (журналистами, сценаристами, режиссерами, операторами, актерами, дизайнерами, аниматорами и пр.), что помимо творческих способностей, индивидуального мышления, воображения, фантазии косвенно помогает совершенствованию восприятия и анализа медиатекстов, созданных профессионалами.

После того, как у аудитории повысился уровень восприятия произведений медиакультуры, логично перейти к аналитическому блоку модели (блок развития умений анализа медиатекстов), который предусматривает:
-рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения медиатекста в целом;
-попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д. медиатекста);
-выявление концепции создателя/создателей медиатекста;
-оценку аудиторией этой системы авторских взглядов, выражение ею своего личного отношения к данной концепции [Усов, 1989, с.253].

Историко-теоретический блок не случайно следует после первых четырех блоков модели, а не ранее, так как знакомиться с теорией и историей медиакультуры лучше тогда, когда у аудитории уже в достаточной мере развиты восприятие, умение анализа медиатекстов, креативные подходы. То есть речь идет опять-таки о том, что целостность процесса развития медиавосприятия не нарушится, раздел теории и истории медиакультуры будет базироваться на подготовленной почве, не превратиться в набор фактов и фамилий.

Данный блок нередко отсутствует в моделях медиаобразования школьников. Однако для педагогов (будущих и настоящих) он, бесспорно, необходим, так как без знакомства с теорией и историей медиакультуры и особенностями современной медиаситуации преподаватель, на наш взгляд, фактически будет приближен к уровню соответствующих знаний своих учеников, не сможет ответить на многие их вопросы, окажется не в состоянии квалифицированно составить медиаобразовательную программу и т.д. При этом совсем не обязательно, чтобы педагог включал все полученные знания по теории и истории медиакультуры в программу, к примеру, школьного факультатива. Однако такой информационный запас, несомненно, положительно повлияет на его общий культурный уровень.

Что же касается творческих, игровых форм проведения занятий, готовящих будущих педагогов к медиаобразованию учащихся, то их необходимость не подлежит сомнению, так как в игре происходит дальнейшее развитие личности (развитие психики, интеллекта, индивидуального мышления, деловитости, коммуникативности и т.д.), активизация и мобилизация дополнительных резервов человеческих возможностей. Это касается как дидактических, ролевых, так и специальных педагогических игр, связанных с выработкой конкретных умений, необходимых для преподавательской профессии.

Таким образом, в плане подготовки педагогов к медиаобразованию учащихся предусматриваются следующие специфическими блоки 6 и 7, предусматривающие изучение методов и форм медиаобразования аудитории и

использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики.

Для полноценной реализации данной модели, конечно, необходимы ***показатели развития медиакомптентности/медиаграмотности аудитории***: 1)***мотивационный*** (мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.); 2)***контактный*** (частота общения/контакта с произведениями медиакультуры – медиатекстами); 3)***информационный*** (знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации); 4)***перцептивный*** (способности к восприятию медиатекстов); 5)***интерпретационный/оценочный*** (умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия, критическая автономия); 6)***практико-операционный***

(умения создавать/распространять собственные медиатексты); 7)***креативный*** (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа).

Нужны также и ***показатели развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности***: 1)***мотивационный*** (мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования); 2)***информационный*** (уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования); 3)***методический*** (методические умения в области медиаобразования, уровень педагогического артистизма); 4)***деятельностный*** (качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов); 5)***креативный*** (уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности).

Думается, данная модель отвечает разработанным Ю.Н.Усовым показателям оптимальности (развитие систематических знаний о медиакультуре, умений анализа медиатекстов; учет диалектического единства образования, развития, воспитания; возможности расширения коммуникативности аудитории; ориентация на развитие личности учащихся) [Усов, 1989, с.32].

Цитируемая литература

Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image. Education. Participation.* Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-162.

Bachmair, B. (1993). *TV Kids*. Ravensburg: Buchverlag.

Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication.* Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.

Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide.* Paris: UNESCO, 256 p.
Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education.* London: British Film Institute.
British Film Institute (2003). Look Again! London: British Film Institute, 60 p.
Conseil de l'Education aux Medias (1996). *L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias*. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 152 p.
Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages.* Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean.* Paris: UNESCO.
Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes.* Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.
Hart, A. (1991). *Understanding Media: A Practical Guide.* London: Routledge, 268 p.
Hart, A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives.* Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.26-27.
Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.
Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.* London: Comedia Publishing Group, 341 p.
Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed*.) Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
McMahon, B. and Quin, R. (1999). Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. In: *Children and Media. Image.Education.Participation.* Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.189-203.
Minkkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education.* Paris: UNESCO.
Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp.6-26.
Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Отв. ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – С.36-37.
Potter, W.J. (2001). *Media Literacy.* Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Outlooks on Children and Media.* Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
Rother, L. Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective.*Telemedium, The Journal of Media Literacy.* 2002. Vol.48. N 2.
Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America.* New York – London: Falmer Press, 243 p.
Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, p.5.
Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information.* Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education.* Mississauga: Wright Communication, 180 p.

Worsnop, C. M. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education.* Second Edition. Mississauga: Wright Communication.
Баженова Л.М. В мире экранных искусств. Книга для учителей начальных классов, воспитателей, родителей. - Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. - 71 с.
Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. – 87 с.
Библер В.С. Основы программы//Школа диалога культур: основы программы/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1992. – С.5-38.
Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1997.
Брейтман А.С. Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 1997.
Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. – 51 с.
Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
Гудилина С.И. Перспективы развития медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. – М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. – С.71-78.
Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов, 1994.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования//Медиаобразование/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. – С.72-78.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1978. – 24 с.
Кириллова Н.Б. Теория и практика мирового киноискусства. Методические рекомендации к программе курса для студентов театрального института и вузов культуры. – Екатеринбург: Изд-во Екатеринбург. гос. театр. ин-та, 1992. – 48 с.
Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовой медиаобразование. – СПб: Изд-во Михайлова, 2004. – 240 с.
Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Дис. … д-ра филол. наук. - СПб, 2003.
Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Автореф. дис. … канд. пед. наук.– М., 1974. – 25 с.
Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курган. 2004. – 24 с.
Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Дис. … канд. пед. наук. – Иркутск, 1979.
Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1979.
Нечай О.Ф. Основы киноискусства. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
Пензин С.Н. Кино и современность. Программа учебного курса//Программы курсов по специальности 02.06.00 «Культурология». – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. – С. 151-163.

Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
Полевой В.Л. Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1975. – 21 с.
Поличко Г.А. Программа курса «Введение в кинопедагогику: Основы кинематографической грамотности». – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования и НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1990. – 23 с.
Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Тихомирова К.М. Визуальные средства обучения в системе медиаобразовательных технологий в начальных классах//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. – М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. – С.243-268.
Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. – 2000 (a). - № 6.- С. 3-6.
Усов Ю.Н. Экранные искусства - новый вид мышления//Искусство и образование, - 2000 (b). - № 3. – С. 48-69.
Усов Ю.Н. и др. Основы экранной культуры //Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. – 60 с.
Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1989 (a). – 32 с.
Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. … д-ра пед. наук. – М., 1989 (b). – 362 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 18 с.
Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. – М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. - 43 с.
Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.

Основная литература

Бакулев Г.П. Массовая коммуникация. Западные теории и концепции. М.: Аспект-пресс, 2005. 176 с.
Бакулев Г.П. Основные концепции массовой коммуникации. М., 2002.
Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2004. 174 с.
Брайант Дж., Томпсон, С. Основы воздействия СМИ. – М.: Вильямс, 2004. – 432 с.
Буданцев Ю.П. Парадигма массовой коммуникации. М., 2001.
Празнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.

Землянова Л.М. Современная американская коммуникавистика: теоретические концепции, проблемы, прогнозы. - М.: Изд-во МГУ, 1995.
Луман Н. Медиа коммуникации. М.: Логос, 2005. 280 с.
Макаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире. М., 2000.
Маклюэн М. Понимание медиа. М.; Жуковский, 2003.
Моль А. Социодинамика культуры. М.: КомКнига, 2005.
Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: Методология анализа и практика исследований. М., 2003.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: Новая школа, 1993. - 90 с.
Усов Ю.Н. и др. Основы экранной культуры //Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. – 60 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. М., 2003.
Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. - 66 с.
Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. – М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. - 43 с.
Шарков Ф.И. Теория массовой коммуникации. М., 2004.

Дополнительная литература

Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры». - Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2001.
Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.
Землянова Л.М. Зарубежная коммуникавистика в преддверии информационного общества: Толковый словарь терминов и концепций. - М.: Изд-во МГУ, 1999. – 301 с.
Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. - М.: Академический Проект, 2005. – 448 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. - Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 280 с.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации. - М., 1998.

Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук. К.: Ваклер, 2001. – 656 с.
Терин В.П. Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада. М.: Изд-во МГИМО, 2000.
Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – с.340 с.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 270 с.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура: Словарь. – Омск: Изд-во Сиб.филиала Рос. ин-та культурологии, Омск. гос. ун-т, 2000. – 149 с.
Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. – М.: Школьная библиотека, 2004. – 336 с.
Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.

3. Исторические этапы развития медиаобразования в России

Цели. После изучения главы 3 студент должен

a) знать:	***b) уметь:***
- основные этапы истории возникновения и развития медиаобразования в России;	- выявить отличия конкретных этапов развития медиаобразования в России
- особенности развития медиаобразования в России на различных исторических этапах;	- анализировать характер влияния идеологии на развитие отечественного медиаобразования в 20-х – 80-х годах XX века
- основные направления деятельности ведущих отечественных медиапедагогов	- выявить разницу между творческими подходами ведущих отечественных медиапедагогов
- основные проблемы и тенденции современного этапа развития медиаобразования в России	- обозначить трудности и проблемы, с которыми сталкивается развитие медиаобразования в современной России
- характер деятельности Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России	- раскрыть сущность и задачи основных акций, осуществленных Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики России

Основные вопросы к главе 3

Почему в 20-х – 50-х годах в России доминировала «практическая» и «идеологическая» теории медиаобразования, а в 60-х – 70-х на первый план вышла эстетическая теория медиаобразования?

В какой степени и как именно идеология повлияла на развитие отечественного медиаобразования в 20-х – 80-х годах XX века?

Кто из отечественных медиапедагогов был наиболее последовательным сторонником эстетической теории медиаобразования? Почему?

С какими трудностями и проблемами сталкивается развитие медиаобразования в современной России?

Какие акции Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России можно считать наиболее успешными?

Ключевые слова главы 3

Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России	ОДСК
киноклуб	основные этапы истории развития медиаобразования в России
кинокружок	радиокружок
кинообразование	стенгазета
кинофакультатив	юнкоры

Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934)

Медиаобразование: первые шаги (1900-1918)

Уже в первые годы XX столетия в России стало зарождаться медиаобразовательное движение на материале тогдашнего «чуда современной техники» – кинематографа. Наряду с художественными лентами в стране стали создаваться научно-популярные фильмы просветительского характера, которые в основном рассказывали о физических и биологических явлениях (к примеру, «Электрический телеграф», «Кровообращение» и т.д.).

Датой рождения учебного кинематографа традиционно считается 1896 год (проведение первых кинематографических сеансов для школ в Петербурге, Москве и в некоторых других российских городах). Земства выделяли средства «на приобретение проекционных аппаратов и фильмов, и эти начинания были поддержаны на общеземском съезде по народному образованию в Москве (1911 год)» [Черепинский, 1989, с.7-8]. Вопросом использования фильмов в учебных целях занималось Министерство просвещения, которое возглавлял в начале XX века граф П.И.Игнатьев. Предполагалось создать кинематографический совет для кинофикации учебных заведений, а также - киномузеи (фильмотеки) [Игнатьев, 1916, с.31]. Но, к сожалению, события 1917 года не дали возможности воплотить эти начинания.

Еще в самом начале XX века в России появились первые труды, посвященные воспитательной и образовательной роли кино. С 1908 года выходили статьи в журналах «Сине-фото», «Вестник воспитания», «Живой экран», «Вестник кинематографа», «Разумный кинематограф и наглядные пособия» и т.д. К 1917 году вышло 97 публикаций, которые касались проблем кино и школы – преимущественно журнальных статей, а также различных докладов, сообщений и фильмографических обзоров. В этих работах проявилось стремление выяснить перспективы и возможности кино в образовании.

В очерке В.Готвальда «Кинематограф - его происхождение, устройство и будущее общественное и научное значение» (1909) шла речь о воспитательном потенциале фильма, о применении кино в школе, о роли, которое оно способно сыграть в просвещении жителей деревни и т.д. Книга В.Самуйленко «Кинематограф и его просветительная роль», вышедшая в 1912 году, рассказывала о воспитательной и образовательной роли кино. Кроме того, в ней анализировался уже имеющийся опыт работы по кинообразованию, и намечались новые перспективы.

В целом в России 10-х годов XX века можно выделить несколько основных подходов к учебному кинематографу:

-психологический подход к выяснению перспектив и возможностей учебного кино. Например, в статье, вышедшей в московском журнале «Педагогический сборник» (1914), указывалось, что кинематограф при

правильном использовании может стать одним из учебно-воспитательных пособий, делалась попытка дать психологическое обоснование преимуществам этого дидактического средства обучения;

-общеметодический подход к кинообразованию. К примеру, П.Первов в статье «Кинематограф в народной аудитории» (1916) выделил четыре комбинации работы с фильмом: объяснение, проводимое до демонстрации фильма; объяснение после демонстрации ленты; демонстрация фрагментов фильма, сопровождающихся объяснением; объяснение, «наложенное» на показ фильма [Первов, 1916, с.216-236];

-интегративный подход: применение учебного кино в преподавании обязательных учебных предметов (литературы, истории, географии, биологии и др.).

Педагогам всех вышеперечисленных направлений противостояли те, кто слабо представлял перспективы учебного кинематографа, либо опасался его «тлетворного влияния» на школьников.

К слову, такая позиция по отношению к кино, как, впрочем, и к остальным видам медиа, имела место еще долгие годы. Отношение общества к кинематографу в те годы было неоднозначным: некоторые считали его лишь модой, другие - средством для одурманивания людей. Но были и иные мнения. Так знаменитый русский писатель Андрей Белый считал кино прообразом «соборного искусства», которому суждено объединить людей различных возрастов, социальных слоев, национальностей. Так или иначе, интерес к кинематографу проявляли представители всех сословий. Кроме того, в педагогической среде все активнее стали выступать сторонники воспитания и образования средствами кинематографа, выделилось несколько направлений в методическом плане, которые нашли свое развитие в дальнейшем, со временем став классическими приемами работы с медиатекстом.

Становление кинообразования (1919-1934)

К 1906 году в России насчитывалось уже около полутора тысяч кинотеатров, однако их воспрещалось посещать детям. Этот запрет распространялся в особенности на гимназистов, учащихся кадетских училищ, воспитанников церковных учебных заведений. После 1917 года запрет на посещение кинематографа был снят, и отношение к нему стало меняться: уже 9 ноября 1917 года при Государственной комиссии по просвещению был создан киноподотдел. На наш взгляд, перемена позиции по отношению к кинематографу, как к одному из средств массовой коммуникации, именно в это время было неслучайным, так как новый режим был весьма заинтересован в развитии «Великого Немого». Частные учебные заведения преобразовывались в государственные. Идеи эстетического воспитания В.С.Соловьева, Н.А.Бердяева и других выдающихся русских философов были неприемлемы для большевистской педагогики в силу своей религиозной или «антисоциалистической» направленности. В ту пору доминировали идеи ликвидации частной собственности, обострения

классовой борьбы, атеизма, неизбежности мировой революции и т.п. Население страны в основном было неграмотным, поэтому необходимо было найти эффективное средство пропаганды и агитации, коим и выступил кинематограф, имевший для советской власти большие потенциальные возможности.

Основной расчет делался на следующие функции кинематографа:
- *пропагандистскую (идеологическую):* экран можно было использовать как идеологическое оружие против капитализма, доступное средство пропаганды социализма. Вспомним хотя бы первые фильмы-хроники о гражданской войне, революции и т.д., которые славили подвиги красноармейцев, пролетариев и «высмеивали буржуев, белогвардейцев, кулаков». За неимением достаточного количества кинотеатров их демонстрировали в так называемых агитпоездах и агитпароходах [Юренев, 1983, с.44]. Что касается фильмов для детей, то они «выражали … стремление кинематографистов и педагогов использовать киноискусство для коммунистического воспитания подрастающего поколения» [Парамонова, 1962, с.17]. Задачи кинообразования в данном контексте были следующими: «воспитание детей при помощи искусства в коммунистическом духе, необходимость отражения в произведениях для детей жизни и быта пролетарских ребят и создания в фильмах героических образов, которые могли бы стать образцом для подражания» [Парамонова, 1962, с.22]. Вне зависимости от жанра, произведения кинематографа должны были быть проникнуты «социалистическими идеями»;
-*просветительскую*: кинематограф предполагалось использовать как учебное пособие;
-*развивающую:* интегрированное кинообразование на уроках художественно-эстетического цикла.

Знаменательным для российского медиаобразования стал 1919 год, так как именно в это время в Москве была открыта первая в мире киношкола (сейчас это ВГИК - Всероссийский государственный институт кинематографии). ВГИК готовил и готовит специалистов по всем основным направлениям, связанным с созданием кино/телефильмов, их финансированием, прокатом, анализом в прессе и т.д. В том же 1919 году в Петербурге возник еще один университет - Высший институт фотографии и фототехники. Профессионалов в области кино пытались в 20-е годы выпускать и другие институты, но к началу 30-х они исчезли из-за разного рода экономических и идеологических причин.

В 20-х годах кинематограф стал очень популярен в детской и молодежной среде. В прессе того времени высказывалось опасение, что никакие законодательства, никакие запретительные системы и ограничения о посещении кино детьми и опыты регламентации детского кинофильма не спасут детей и подростков от развращающего влияния общих кино, оздоровление которых должно стать задачей дня. Новый режим отреагировал на сложившуюся ситуацию: в 1922 году в Петрограде прошло

первое совместное заседание работников государственной кинематографии и представителей так называемой красной профессуры, которое утвердило план работы по введению в учебные заведения кино как учебного пособия. К.К.Парамонова считает, что именно с вопросов о школьном кино «началось обсуждение тематического направления детской кинематографии, изучение восприятия юного зрителя и влияния кинофильмов на психику ребенка» [Парамонова, 1962, с.7], хотя кинообразование (более распространенный для того времени термин – «киноработа») еще не получило должного развития.

Регулярный выпуск кинолент для подрастающего поколения был налажен в России только в 1924 году, а первый детский кинотеатр открылся в Москве в 1927. Кстати, довольно долгое время возрастных ограничений при посещении кинематографа не существовало (постановление о запрещении смотреть кино лицам до 16 лет, исключая лишь специальные детские киносеансы, вышло лишь в 1928 году, когда возник более строгий цензурный контроль со стороны партийных и государственных структур).

С 1925 года в России интенсивно работало Общество друзей советского кино (ОДСК). Короткое время (с 1925 до своей смерти в июле 1926) его возглавлял «главный чекист и друг беспризорников» Ф.Дзержинский (1877-1926), что само по себе символизировало политическую значимость, которую Кремль придавал кинопросвещению. После его смерти руководство ОДСК перешло к Я.Рудзутаку (1887-1938). В состав совета этого общества входили С.Эйзенштейн, В.Пудовкин, Д.Вертов, В.Туркин и другие известные российские кинематографисты. «Плакаты с призывом «Все в ОДСК!» появились тогда даже в небольших провинциальных городках. Агитфильмы с тем же призывом демонстрировались перед началом игровых картин» [Ильичев, Нащекин, 1986, с.6].

Общество имело собственный устав, совет (который являлся центральным органом). В уставе ОДСК говорилось о непременном изучении «массового зрителя», о развитии политико-воспитательной работы «вокруг кинофильмов», о проведении докладов, диспутов, выставок на тему просмотренных фильмов, о вынесении на страницы газет и журналов итогов проведенных мероприятий, анкетировании кинозрителей, а также о борьбе «против коммерческого уклона администраторов кинотеатров и правлений клубов в смысле показа идеологически невыдержанных, а подчас и вредных фильмов для массового зрителя» [Пензин, 1987, с.125]. Появились первые киноклубы в школах и внешкольных детских учреждениях.

Анализ социокультурной ситуации 20-х годов XX века позволяет сделать вывод, что в числе основных предпосылок для создания ОДСК были следующие:

-стремление властей сделать кино «орудием пропаганды социалистического строительства», инструментом борьбы против вредного влияния «нэпманского», буржуазного кинематографа;

-официальное признание образовательного, просветительского значения киноискусства и повышение роли художественного воспитания во всей системе образования;
-постоянно растущий интерес к кинематографу со стороны широких масс.

Большой вклад в работу ОДСК внес Н.А.Лебедев – известный кинокритик, организатор киноведческого отделения Государственного института кинематографии. В 1925 году на страницах «Киножурнала АРК» он наметил программу приобщения трудящихся к киноискусству, в которую вошли диспуты и доклады о кинематографе на собраниях; обсуждения кинофильмов в рабочих клубах; беседы о кинематографе с рабкорами и т.д. Н.А.Лебедев, считая фильм посредником между учителем и ребенком в кинообразовании, одним из первых выдвинул задачу изучения зрительской аудитории для определения наиболее эффективных средств «идеологического и эстетического воздействия».

ОДСК объединяло две основные группы любителей кинематографа: во-первых, кинозрителей, влюбленных в самое молодое для того времени искусство, и, во-вторых, людей, интересовавшихся кинотехникой. Неудивительно, что среди самых активных членов этой организации было много детей и подростков: молодое поколение, как правило, быстрее и легче, чем взрослые, принимает и стремится познать всё новое и интересное.

Кстати, аналогию здесь провести нетрудно, так как совсем недавно таким же чудом для современного школьника (как, впрочем, и для взрослого) был компьютер. Компьютерный бум буквально захлестнул людей, которых, казалось бы, трудно чем-то поразить: в XX веке они были свидетелями бурного развития кинематографа, рождения телевидения, видео и других, не менее удивительных открытий. Однако, в человеческой природе, по-видимому, заложено желание улучшать и совершенствовать этот мир, в надежде, что очередное новое изобретение сделает людей счастливыми…

Почти каждая ячейка ОДСК стремилась приобрести кинокамеру для съемок местной хроники. Во всяком случае, в середине 20-х годов в Москве было около 50 коллективов ОДСК, у которых имелась киноаппаратура, а в Питере - таких групп было 93 [Ильичев, Нащекин, с.7]. Аналогичные кружки, в которых показывали, смотрели, обсуждали и снимали фильмы, читались лекции, проводились выставки, работали в Астрахани, Вологде, Ростове-на-Дону, Воронеже, Томске, Омске, Новосибирске, Иркутске, Подольске и других городах. Нехватка аппаратуры заставляла активистов ОДСКФ идти на самые невероятные шаги. К примеру, в первой половине 30-х ребята из школьного кружка в Новосибирске сделали киноаппарат из жести по собственным чертежам, приладили к нему оптику из фотоаппарата и даже сняли этой камерой несколько короткометражных сюжетов [Ильичев, Нащекин, с.42].

По инициативе Центрального совета ОДСК в Москве были открыты специальные учебные курсы для кружковцев со всей страны, преподавателями которых были Н.Зархи, А.Роом, В.Пудовкин и другие

видные деятели российского киноискусства. Тексты лекций, прочитанных на этих курсах, издавались в виде методических брошюр.

24 января 1927 года при активном участии ОДСК в Москве состоялось совещание по вопросам детского и школьного кино. В своем постановлении совещание констатировало, что в этом вопросе предстоит сделать еще многое: слабо разработана методика педагогической работы с юными зрителями, киносеансы для детей и подростков еще мало распространены. Ставилась задача разработки «организационных форм, содержания и методов массовой работы с детьми в кино» [Менжинская, 1927, с.20]. Поэтому было рекомендовано подготовить указания для учебной и воспитательной работы на киноматериале (учитывая при этом различные типы восприятия детей), организовать выпуск фильмов для детей, которые должны идти в специальных детских кинотеатрах, скоординировать на этом направлении усилия образовательных и культурных организаций и учреждений.

В ноябре 1927 года вышло Постановление коллегии Народного комитета просвещения «О разработке мероприятий по детскому кино», где впервые было решено издать ряд книг и пособий по вопросам кино, а также ввести в программу педагогических техникумов курс по «киноработе среди детей». Данный курс предполагал преподавание техники и методики «киноработы как в теоретическом, так и в практическом отношении». В том же году открылись первые краткосрочные курсы кинопедагогов. Существовавший тогда в Москве Институт методов внешкольной работы одной из своих задач выдвинул «выработку организационных форм, содержания и методов массовой работы с детьми в кино» [Менжинская, 1927б, с.20], изучение запросов юных зрителей, кинофикацию школ, создание сети детских кинотеатров со специальными работниками - кинопедагогами.

Ведущий научный сотрудник Института методов внешкольный работы Ю.И.Менжинская с сожалением констатировала: «Мы не рассматриваем кино как культурно-просветительное учреждение, равноценное детскому клубу, детской библиотеке, детской технической мастерской, экскурсбазе, театру и т.д.» [Менжинская, 1927б, с.18], в то время, как кинообразование учащихся должно быть основано на систематическом проведении бесед о фильмах, включая разговор об их содержании, языке, средствах выразительности. Она считала необходимым создать специальные кружки любителей кино для совместного посещения кинематографа. В числе важнейших форм работы с детьми в таких кружках Ю.И.Менжинская выделяла беседу непосредственно перед киносеансом, целью которой являлась подготовка зрителей к восприятию фильмов.

После просмотра фильма рекомендовалось проводить беседу с целью дать выход воспринятым образам, чувствам, мыслям, словом, всему что «таится в сознании ребенка и рвется наружу» для осознания этого сложного комплекса чувств и эмоций. При работе с детьми, которые в той или иной степени интересовались кино, перед педагогами ставилась цель воспитать в них «более глубокое отношение к кино как к искусству». Для этого

предлагалось обращать внимание на приемы, которыми пользуется автор картины, как передает тот или другой элемент содержания. В то же время Ю.И.Менжинская беспокоилась о том, «чтобы дети не ощутили в этом какого-то ущемления своих прав. Больше того, в результате вмешательства организатора кинокружка они должны сразу почувствовать, что посещение кино для них еще заманчивее» [Менжинская, 1927а, с.8-14].

По мнению К.К.Парамоновой, многие педагоги тех лет начали видеть в кинематографе «не просто учебное пособие, а прежде всего искусство с его огромными возможностями воспитательного воздействия» [Парамонова, 1962, с.20]. По данным Б.Н.Кандырина, только за два месяца 1928 года в Москве киноуроками было охвачено 35 тысяч детей. Кинопедагоги перед сеансом проводили вступительные беседы, которым придавалось большое значение: От удачного построения вступительного слова во многом зависит успешность проведения сеанса. Иногда вступительное слово принимает форму литературного рассказа, вкрапливаются стихотворные отрывки...» [Кандырин, 1929, с.57]. Далее имелось в виду, что «во время демонстрации картины лектор проводит обычный урок, иллюстрируя свою речь кадрами, проходящими перед глазами зрителя на экране. По мере надобности просмотренный материал закрепляется после сеанса на занятиях в школе. Программы киноуроков подбираются и монтируются ОДСК (...). Утренники обслуживаются специалистами-кинопедагогами, ведущими работу с детьми, как в фойе, так и в зрительном зале. Форма работы в фойе перед началом сеанса во многом зависит от помещения театра. Обычно с детьми проводятся беседы о просмотренных картинах, любимых актерах, объясняется техника кинотрюков и т.п. (...) Тут же в фойе развешаны плакаты и рисунки, подготавливающие ребят к восприятию фильма. (...) Перед началом сеанса в зрительном зале читается вступительное слово, в котором кинопедагог, не рассказывая содержания картины и почти не касаясь его, вводит зрителей в обстановку и настроение картины. От удачного построения вступительного слова во многом зависит успешность проведения сеанса» [Кандырин, 1929, с.57-58]. Российские кинопедагоги тех лет активно использовали также такие формы работы, как организация выпуска стенгазеты с рецензиями, рисунками и заметками о кино самих учащихся, школьные кинокружки и т.д.

С фильмами, просмотр которых предлагался детям, была связана и специально подобранная литература в организуемых читальнях. Среди школьников, регулярно посещающих киноутренники, формировался актив, члены которого дежурили в читальнях, издавали свою стенгазету с рецензиями и зарисовками, помогали педагогам проводить беседы, работали в кружках. Бороться с «вредным и разлагающим влиянием» взрослых фильмов на подрастающее поколение предполагалось с помощью создания специальных детских кинотеатров (так был выдвинут характерный лозунг «Даешь специальный детский кинотеатр!»).

В период с 1918 по 1930 год вышли в свет двенадцать книг, фильмографических изданий и сборников и тридцать одна статья по

вопросам, связанным с использованием кино в учебно-воспитательной работе школы. К примеру, в 1925 году была опубликована одна из первых в России книг по проблемам кинообразования - «Кинематограф и дети». Ее автор П.И.Люблинский рассуждал о влиянии кино на школьную аудиторию, о возможных педагогических подходах использования экранного искусства в тогдашних условиях [Люблинский, 1925].

В своей работе «Школьное кино» (1929) Н.Ф.Познанский предложил методические рекомендации по интеграции литературы и кино. Именно словесное описание кинофильмов являлось, по его мнению, одним из приемов работы. Детям предлагались различные задания, развивающие память и воображение (провести устные аналогии сцен из фильма, словесно воссоздать какие-либо эпизоды картины и т.д.). Большое внимание уделялось лекциям, предварительной подготовке аудитории к восприятию кинофильмов.

Другой известный педагог, А.М.Гельмонт (1895-1963), был убежден, что кинопедагогика должна изучать детскую аудиторию (как воспринимают дети разного возраста кино вообще и отдельные типы кинокартин в частности?; какое воздействие оказывает кино на детей?; на какие именно стороны детского поведения оно воздействует? и т.д.), разрабатывать методики «преподнесения детям кинокартин» (объем кинопоказа, техническая оснащенность детского кинотеатра, кинопедагогическая работа с детской аудиторий), помогать созданию специальных фильмов для детской аудитории [Гельмонт, 1927, с.9-21]. Под редакцией А.М.Гельмонта в 1929 году вышел солидный сборник статей «Кино - дети - школа», в который были включены методические материалы по кинообразованию школьников. В 1933 году А.М.Гельмонт опубликовал еще одну работу - «Изучение детского кинозрителя» [Гельмонт, 1933], где была описана методика анкетирования, бесед, конференций со школьниками, наиболее эффективные приемы анализа сочинений и других письменных работ и продуктов творчества учащихся на темы, связанные с киноискусством.

А.М.Гельмонт предложил создать научно обоснованные методы киноработы с детьми, которые могли дать возможность «сделать кино незаменимым орудием воспитания и образования» [Гельмонт, 1927, с.5]. Здесь он выдвинул на первый план ряд задач:
-изучение детского кинозрителя;
-разработку методики преподнесения детям кинокартин;
-решение вопроса о времени пребывания детей в кинотеатрах и его освещение;
-создание «советского педагогического фильма» и «опытно-показательного педагогического кинематографа» [Гельмонт, 1927, с.57-58].

С.Н.Луначарская, описывая меры Наркомпросса для «кинофикации», подчеркивала необходимость разработки методики ведения кинолекций, организационных форм и приемов руководства ими, выпуска либретто и кинорецензий, рассчитанных на детей [Луначарская, 1928, с.14-16]. Отделу

народного образования рекомендовалось изыскать средства на приобретение киноаппаратуры для нескольких школ, «которые могли бы служить киностационарами для планомерного применения кино как способа наглядного обучения». Но даже в то время кино не являлось для педагогов лишь техническим средством. «Кроме фильмов - школьных пособий, необходимо создать еще фонд культурных фильмов, которые расширяли бы горизонт учащихся, шире освещали затрагиваемые в курсе темы, обогащали бы его новыми представлениями, связанными с тем, что он изучает в школе, но все же выходящими из школьного круга. Таковы географические, этнографические, производственные, исторические фильмы» [Луначарская, 1928, с.14-16]. Автор обращала внимание также на необходимость производства и показа учащимся художественных фильмов, которые бы соответствовали бы потребностям ребенка, удовлетворяющим воспитательным, эстетическим и идеологическим требованиям. Бесспорно, идеологическая направленность была характерна практически для любой сферы жизни советских людей, что не могло не отразиться на задачах образования, воспитания, а также на произведениях искусства. Медиаобразование, конечно же, не избежало этой участи.

Большое влияние в этот период имели труды мастеров отечественного кинематографа В.Пудовкина, С.Эйзенштейна, Д.Вертова, подготовивших теоретическую и первоначальную практическую базу для развития кинообразования, кинолюбительской сферы. В их работах значительное место занимал вопрос о воспитательных возможностях кинематографа. С.М.Эйзенштейн выстроил целую систему, где изложил свои взгляды на воспитательный потенциал кинематографа. «Решающим элементом» С.М.Эйзенштейн считал аудиторию: «Мы хотим при помощи ряда изображений добиться эмоционального, интеллектуального или идеологического воздействия на зрителя» [Эйзенштейн, 1964, с.558-559]. При этом С.М.Эйзенштейн высоко ценил работу ОДСК, подчеркивая разностороннюю деятельность этого общества.

В.И.Пудовкин подчеркивая роль кино в духовном воспитании человечества, режиссер отмечал, что «кино может стать в равной мере источником величайшего добра или же величайшего зла в зависимости от того, чей интеллект или чьи руки создают картину» [Пудовкин, 1975, с.395]. Кроме того, В.И.Пудовкин одним из первых обратил внимание на важность изучения типологии зрительского восприятия: «Есть такой элемент, который не хочет думать над картиной, и если его толкают на какие-то мыслительные движения, он воспринимает это как насилие над ним» [Пудовкин, 1975, с.174].

Несмотря на всякого рода трудности, школьное медиаобразование в 20-х годах набирало силу. Говоря о решающих условиях кинообразования в данный период, Ю.Н.Усов выделял педагогическом управлении в области киноискусства, социологическом изучении зрителя, психологии кинновосприятия [Усов, 1988, с.79]. Уже в те годы большое значение

придавалось развивающей функции кинематографа. Кроме того, «открытые поэтикой кино 20-х годов перцептивные действия в процессе адекватного восприятия киноповествования были способны поднять школьника на качественно новый уровень художественного восприятия по сравнению с традиционными искусствами» [Усов, 1988, с.78]. При этом интегрированное кинообразование на уроках художественно-эстетического цикла решало, по мнению Ю.Н.Усова, три основных задачи для изучения традиционных искусств (кинематографа в том числе): 1)знакомство с основами искусствоведения; 2)развитие творческих способностей школьников; 3)воспитание эстетического отношения к художественным произведениям («развитие навыков эстетической оценки»). Впрочем, реально произведения кинематографа на уроках литературы использовались с воспитательной, просветительской, и, главное, - идеологической целями.

Да и в целом, несмотря на довольно бурную медиаобразовательную деятельность, практически нерешенным остался вопрос изучения в школе кино как искусства. «Кинопедагогика 20-х годов, выделяя отдельные формальные особенности кино, не учитывала целостной структуры художественного воздействия фильма, уникальные возможности пространственно-временной формы повествования, способной гармонично развивать личность школьника, перцептивные способности учащихся не только при встрече с фильмом, но и с другими произведениями искусства» [Усов, 1988, с.80-82].

Увы, в художественном образовании тех лет на первый план вышла ориентация на прикладной, утилитарный характер (обучение конкретным навыкам в области хорового пения, изобразительного искусства, фотографии, кино и т.д.), базировавшаяся на принципах коллективизма, доминанты партийно-классовых отношений в обществе и отсутствия внимания к подлинному развитию творческой индивидуальности. При этом в «утилитарно-прикладной» модели художественного образования можно выделить следующие этапы:

-обучение техническим навыкам рисования, лепки, кино/фотосъемки и т.д. через цикл различных коллективных упражнений;

-обучение изобразительно-иллюстративным навыкам, то есть умению с помощью техническо-производственных навыков переходить к копированию, иллюстрированию, самостоятельному созданию элементарных произведений живописи, литературы, кинематографа, фотографии и других видов искусств;

-коллективное обсуждение полученных результатов.

Причем данная модель лишь косвенно ориентировалась на развитие эстетического восприятия искусства и понимание учащимися сложной полифонии выдающихся произведений культуры.

Вместе с тем, в целом медиаобразовательное движение к концу 20-х годов значительно активизировалось. В 1928 году состоялась первая Всероссийская конференция ОДСК, делегаты которой представляли около

60-ти отделений и ячеек. Кроме обсуждения вопросов о роли кино в коллективизации и индустриализации страны, в рамках конференции проводилась выставка, где демонстрировались успехи и достижения этого общества, была представлена различная киноаппаратура. В том же году в газете ОДСК под названием «Кино» появилась специальная рубрика «Страница кинофотолюбителя», которая регулярно освещала развитие юнкоровского движения.

Впоследствии состоялось несколько пленумов ОДСК, на которых обсуждались наиболее важные вопросы данной организации. На одном из них Я.Рудзутак подверг справедливой критике киноленты, которые готовились документалистами-профессионалами и показывали в основном «парадную сторону» жизни, не всегда отражая повседневную работу людей труда «во всех медвежьих уголках нашей страны». В то же время он констатировал, что кинолюбители, работая над материалом, фиксировали на пленке «всю многогранность нашей жизни», создавая не только весьма ценный исторический, но и культурный материал [Ильчев, Нащекин, 1986, с.11].

В самом деле, такое направление кинообразования, как любительская съемка, с помощью ОДСК развивалось весьма успешно. В 1927 году кинофотосекция этого общества приняла решение заключить соглашение с Совкино об использовании в киножурналах хроники, снятой кинолюбителями. Совкино в свою очередь обязалось выделять для кружков ОДСК пленку и киноаппаратуру. Многие кинолюбители отправлялись в экспедиции для съемок отдаленных уголков страны с профессиональными операторами, приобретая ценный опыт для будущей работы и организации новых ячеек ОДСК. Материальную поддержку кинолюбителям предоставляли профсоюзные и партийные организации. Кинолюбители кроме работы над фильмами- хрониками занимались и просветительской киноработой: читали лекции, проводили кинорейды, выставки и т.д.

В связи с тем, что количество кинокружков постоянно росло, возникла необходимость в их объединении. Поэтому ОДСК организовало 25 съемочных кинобаз в разных городах (Ростове-на-Дону, Воронеже и др.), освещавших текущие события на производстве, в сельском хозяйстве и т.п. Репортажи местной хроники выпускались регулярно и использовались во всесоюзных и местных киножурналах, а также демонстрировались на коммерческих сеансах. Популярность кино, в том числе и любительского с одной стороны, и слабая техническая осведомленность самодеятельных кино- и фотокорреспондентов - с другой, привели к тому, что возникла необходимость в консультировании кино/фотокружковцев по техническим вопросам (особенно из отдаленных районов). Для консультационной работы привлекались инструкторы, которые числились в штатном расписании ОДСКФ.

Кинолюбители активно использовали новые методы работы над хроникой. Например, ими применялся так называемый принцип: «Сегодня

снимаем - завтра показываем». Этот принцип позволял оперативно освещать события из жизни страны, что, безусловно, имело немаловажное значение в случаях, когда любительские фильмы использовались в информационных сборниках Совкино.

Историческая обстановка в стране сложилась таким образом, что к концу 20-х годов заметно усилился цензурный контроль практически над всеми средствами массовой коммуникации, включая прессу и радио. Поэтому только любительская киносъемка и фотография была в состоянии более или менее реально отразить жизнь советских людей той эпохи, хотя вскоре и она ощутила над собой сильное цензурное давление, которое, как мы знаем, привело к ликвидации ОДСКФ (в 1929 году ОДСК был переименован в ОДСКФ: Общество друзей советской кинематографии и фотографии), в первой половине 30-х годов.

Пока же кино/фотолюбители продолжали свою работу в разных городах, открывали все новые ячейки и отделения. С конца 20-х годов школы стали оснащаться кинопроекторами и фильмоскопами, началось формирование фильмотек. Большое значение приобретал вопрос об учебном кинематографе, который должен был «вступить в борьбу с экраном городских кино, о том, что нужно приучать школьников видеть в кино не пустое развлечение. В 1928 году совещание по вопросам детского кино приняло резолюцию под названием «Учебно-образовательная лента для детей», где был намечен ряд мер по улучшению работы над учебными и популярными кинолентами. В частности, данная резолюция признала за учебными фильмами «огромное и разностороннее образовательное значение» и призывала применять их в школах всех типов. Кроме того, предполагалось приступить к «методической проработке учебного фильма», так как опыт по использованию учебных кинолент в других странах «не может быть целиком использован ввиду своеобразной системы нашей школы». К важным вопросам методологического характера были отнесены также метраж фильмов, способы их демонстрации, установление «твердой тематики» фильмов и т.д. Методологические и практические подходы должны были прорабатываться в специально организованном «опытном кинокабинете» в Москве. В клубах и на коммерческих сеансах предполагался просмотр популярных лент, а также ставился вопрос о производстве «особых научно-популярных лент для детей».

Острой проблемой оставался и вопрос подготовки профессионалов. Несмотря на то, что первые учебные заведения, готовящие профессиональных кинематографистов, появились еще в 1919 году, в стране чувствовался их дефицит, хотя профессиональных операторов, режиссеров готовили несколько учебных заведений: киношкола в Москве, Высший институт фотографии и фототехники в Ленинграде и др.

В 1929 году произошло объединение организаций кино- и фотолюбителей (ОДСКФ), так как их деятельность во многом имела общие цели и задачи. И те, и другие освещали жизнь и труд людей, делали

репортажи с места событий, активно занимались в кружках и т.д. На наш взгляд, с политической точки зрения этот альянс позволял значительно упростить контроль над медиаобразовательным движением в стране. Кроме этого, в данный исторический период была сильна тенденция к коллективизации и массовости любых объединений (в том числе и творческих). И действительно, к концу 20-х годов ОДСКФ стало самым массовым объединением в области культуры в стране, а к 1930 году количество ее членов составляло около 110 тысяч человек [Пензин, 1987, с.125]. С.М.Эйзенштейн писал: «На каждом крупном заводе, в деревнях созданы филиалы этой организации. Общество производит опрос зрителей, ... интересуется их мнением о каждой картине, собирает их высказывания о форме, о том, понятна ли картина, какие в ней недостатки и насколько она отвечает запросам зрителей» [Эйзенштейн, 1964, с.548].

Однако с 1932 года, то есть с принятия партийного постановления «О перестройке литературно-художественных организаций» и прозвучавшего на нем вывода о «количественном и качественном росте» литературы и искусства, работа ОДСКФ (тогда уже «Общества за пролетарское кино и фотографию») была практически сведена на нет. Власти посчитали, что данная организация уже не нужна.

На первый взгляд, такое решение выглядело парадоксально: зачем надо было уничтожать массовую организацию, находящуюся под строгим идеологическим контролем, провозгласившую своим лозунгом пропаганду социалистических идей и достижений нового строя средствами кино и фотографии? Однако резоны, и довольно основательные, все-таки были. Несмотря на строгую цензуру, клубы ОДСКФ в той или иной степени развивали не только самодеятельное творчество, но и критическое мышление аудитории, а, следовательно, могли вызвать и нежелательные для тогдашних властей мысли, касающиеся не только фотографии, прессы или кино, но и окружающей жизни, социального устройства страны. Да и камеры любителей из ОДСКФ тоже могли снять что-то не слишком парадное, не санкционированное свыше...

В итоге в 1934 году Общество за пролетарское кино и фотографию было ликвидировано, а его бывший руководитель Я.Рудзутак спустя три года был репрессирован сталинским режимом и в 1938 году расстрелян как «враг народа». Были репрессированы и многие другие бывшие члены ОДСК…

Медиаобразование на материале прессы: юнкоровское движение

В 20-е годы XX века шло активное развитие медиаобразования школьников и молодежи на материале прессы. «Правительство активно способствовало этому процессу, преследуя (...) две основные цели: широкое распространение коммунистической идеологии; ликвидацию неграмотности населения (напомним, что почти половина населения даже не умела читать). Эти две цели были теснейшим образом связаны между собой. И это вело к значительному увеличению роли медиа в советском обществе. (...) Наблюдается появление десятков газет и журналов, создаваемых разного

рода организациями школьников, союзами молодежи и т.п. Часто «юнкоры» и «деткоры» объединялись в кружки, в которых профессиональные журналисты обучали их готовить материалы для газет и журналов» [Шариков, 1990, с.29-30]. Юные корреспонденты создавали свои юнкоровские посты на местах, участвовали в ликвидации безграмотности, уборке урожая, экспедициях и т.д.

Многотиражная пресса, стенгазеты в 20-е годы выпускались коллективами учащихся практически во всех российских городах. В школах, клубах, в кружках и в отрядах выходили свои газеты - рукописные, на стеклографе, типографским способом. Большую популярность приобрели так называемые световые газеты. Световая газета представляла собой серию «кадров», включавших рисунки и текст, выполненные на бумаге или стекле. Текст был мало пригоден для чтения на большом расстоянии, поэтому внимание детей главным образом привлекали рисунки, связанные по смыслу, и снабженные короткими комментариями. «Чтение» световой газеты осуществлялось с помощью эпидиаскопа или проекционного фонаря.

Отметим еще одну необычную форму прессы - «живую газету», то есть драматизацию «выпусков новостей» или театрализацию информации. Иногда это напоминало своего рода «телевещание» без эфира, иногда - веселый театральный «капустник». «Живая» газета состояла из серии сцен, поставленных самими детьми или под руководством взрослых, посвященных единой тематике (например, о жизни класса). В отличие от школьных спектаклей «живая» газета рассказывала о различных новостях, интересных событиях, не создавая «художественные образы школьников», так как это не входило в ее задачи.

Разнообразные виды газет вносили в жизнь ее создателей и зрителей игровые элементы, способствующие развитию воображения, самодеятельному творчеству. Широкое распространение получили сатирические и юмористические газеты: «Крокодил», «Колючка», «Еж» и т.п., которые были разновидностью обычных стенных и радиогазет. В середине 20-х годов в стране ежедневно выходило 90-100 тысяч рукописных газет, в создании которых участвовало до полумиллиона деткоров [Школьник, 1999, с.24].

Помимо самодеятельной прессы в Москве выходили детские газеты и журналы, созданные профессиональными коллективами журналистов. Аналогичные издания печатались и в провинции. Ясно, что особое внимание в этих изданиях уделялось идейному воспитанию школьников в духе коммунистической идеологии.

С 1921 по 1930 год в Москве существовал Институт детского чтения, занимавшийся изучением специфики детской периодики, психологии читателей и т.д. Вопросами детской журналистики занималась студия детской литературы при институте дошкольного воспитания, учреждения культуры и учебные заведения. Они проводили анкетирования, опросы

читателей, выявляли самые популярные детские издания, рубрики и публикации.

Понятно, что пионерская и комсомольская организации постаралась использовать юнкоровское движение в своих идеологических и пропагандистских целях. И, судя по всему, довольно успешно: центральный совет комсомола в своем постановлении «О работе с юнкорами» в 1932 году отметил крупные успехи юных корреспондентов.

Итак, расцвету самодеятельной детской прессы в 20-е годы, на наш взгляд, способствовал ряд факторов, среди которых можно выделить:

-тенденцию к разного рода «агитации» во всех сферах жизни (начиная от борьбы с эпидемиями, заканчивая призывами к вступлению в пионерскую организацию, которая в то время существовала как самостоятельно существующее, независимое от школы объединение и т.д.);

-борьбу с безграмотностью;

-новизну самодеятельной прессы для широкого круга учащихся (до 1917 года самодеятельные издания существовали преимущественно в частных учебных заведениях);

-развитие детского общественного движения, самодеятельного творчества учащихся;

-относительно «мягкий» (по сравнению с пиком эпохи сталинизма) идеологический контроль.

Вместе с тем к началу 30-х годов детская и самодеятельная пресса начала испытывать все большее идеологическое давление. Тут нельзя не согласиться с А.Я.Школьником, который среди основных причин упадка медиаобразовательного движения на материале прессы выделяет окончательное утверждение административно-командной системы и тоталитарной педагогики в обществе [Школьник, 1999, с.26].

Медиаобразование в России: от тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968)

Регресс медиапедагогической деятельности в эпоху тоталитарного идеологического контроля (1935-1955)

С середины 30-х жесткий идеологический и цензурный контроль со стороны государства пронизывал практически все стороны жизни людей. Многие творческие начинания в российском медиаобразовании были ликвидированы сталинским режимом в 1934 году, когда было принято решение распустить ОДСКФ. О.А.Баранов считает, что именно со времени прекращения деятельности ОДСКФ «в педагогической науке понятие о школьном кинематографе стало складываться как об учебном пособии» [Баранов, 1968, с.7]. Данный период в истории развития медиаобразования характеризовался тем, что в работе кино/фотокружков (как, впрочем, и в любой иной образовательной деятельности на материале медиа) преобладала ярко выраженная практическая направленность. Со второй половины 30-х до первой половины 50-х разрешены были в основном лишь пропагандистские кино/фотомероприятия, деятельность любительских кружков

кино/фотосъемки, да выпуск стенгазет, полностью превращенных в пропагандистский рупор сталинского режима.

«Система тоталитарного мышления нанесла огромный вред не только художественному процессу, но и зрителю. Мощная машина образования и воспитания ориентировала и художника и зрителя на однозначность, на стандарт» [Вайсфельд, 1993, с.4]. Борьба с развитием самостоятельного, творческого, критического мышления в области медиаобразования шла во второй половине 30-х - первой половине 50-х годов и в высшей школе. Многие киновузы были закрыты, либо перепрофилированы, поэтому аудиовизуальное образование в России было сосредоточено только в двух высших учебных заведениях...

Кроме того, в данный период возник официальный ориентир «истинного» искусства, просуществовавший вплоть до 80-х годов: так называемый «соцреализм». В рамках этого «самого передового в мире художественного метода» должно было создаваться практически любое произведение искусства, будь то кинофильм, роман или театральная постановка. За соответствием того или иного медиатекста идеологическим критериям «соцреализма» следила строгая государственная цензура: «невозможен был даже единичный случай, когда Наркомпросс взял бы или заказал для своего фонда фильм без соответствующего разрешения … методистов и экспертов» [Черепинский, 1989, с.28].

Действительно, дальнейшая история развития кинообразования в России на протяжении почти полувека была связана с постоянным идеологическим давлением со стороны властей. Перед создателями фильмов, например, ставилась задача – «помогать учителю формировать социалистическое мировоззрение учащихся. Представлялось целесообразным использовать фильмы как дополнение к учебнику в качестве экскурсионного и хроникально-агитационного материала» [Черепинский, 1989, с.26]. При этом совершенно забывалось о богатых перцептивных возможностях кинематографа, его художественной специфике. «Школа фактически самоустранилась от работы с произведениями кинематографа, показывая учащимся лишь учебные фильмы как иллюстрацию к урокам» [Баранов, 1968, с.8].

В этой ситуации к концу 30-х годов число кино/фотокружков резко сократилось. Они были разрознены и лишены методической и материальной поддержки, которую прежде им оказывало ОДСК(Ф). Несмотря на это, многие педагоги продолжали говорить о больших воспитательных возможностях киноискусства, выдвигая, однако, на первый план его идеологическую функцию. В 1937 году известный педагог А.С. Макаренко, выступая с лекциями по воспитанию, отмечал что «кино является самым могучим фактором не только по отношению к детям, но и по отношению к взрослым... В подавляющем числе наши кинофильмы являются прекрасным и высокохудожественным воспитательным средством» [Макаренко, 1957, с.423]. В то же время он обращал внимание на опасность, которую таит в

себе пассивное «проглатывание» школьниками легко доступного кинематографического зрелища, и в связи с этим предлагал ограничить количество посещений кинотеатров детьми двумя походами в месяц. Причем просмотренный фильм, по мнению А.С.Макаренко, обязательно должен был обсуждаться в семье.

В 30-х годах публиковались результаты исследований, затрагивающие вопросы влияния учебного кино на успеваемость учащихся. Например, В.И.Крапчатов в 1936 году привел следующие данные: «киноуроки в процессе проработки тем по различным предметам дают повышение успеваемости от 14,5%-17% до 33,2%-50% и повышают прочность запоминания изучаемого материала на 72,7%-84,5%» [Крапчатов, 1936, с.3-10].

Были разработаны специальные требования к фильмам, например: «связь материала фильма с задачами социалистического строительства». К каждому учебному фильму должна была прилагаться методическая разработка для киноурока, проникнутая тогдашней политической конъюнктурой и коммунистической идеологией. Осмысление медиатекстов происходило вне художественной сферы, на первый план выступали воспитательно-идеологические задачи и обучение школьников практическому обращению с аудиовизуальной техникой. Тенденция использования кино на утилитарно-прикладном уровне закрепилась на долгие годы. Киноленты применялись лишь как иллюстрации к беседам и мероприятиям, как средства информации о различных явлениях и событиях.

В целом методика кинообразования на данном историческом этапе заключалась в следующем:

1) учителя просматривали, обсуждали и отбирали фильмы, которые рекомендовались для просмотра детьми. Более того, обсуждению подвергались даже тексты вступительного слова, с которым обращался перед сеансом учитель к детскому коллективу. Была разработана примерная тематика вступительных слов: например, в качестве вступления к фильму «Чапаев», была рекомендована тема «Победа Советской Армии в годы гражданской войны», а перед фильмом «Сельская учительница» проводилась беседа «Что дала советская власть женщине» и т.п.;

2) после определения кинорепертуара и текста вступительной речи следовал этап формирования у ребят конкретной установки на углубленное восприятие основной идеи, давались четкие рекомендации, какую литературу, связанную с темой кинофильма, следует прочитать. Готовились выставки работ детей на тему просмотренного фильма: фотографии, плакаты, лозунги, монтажи и т.д., разучивались песни по данной тематике. Школьники проводили викторины по обществоведению или родному языку, организовывали тематические выставки по теме киноленты;

3) перед просмотром фильма с детьми проводились эстафеты, игры, пляски, чтение книг, настольные игры и т.д. для так называемой «эмоциональной подготовки». Непосредственно перед сеансом учитель обращался к

аудитории с вступительным словом (текст которого, как мы уже знаем, был заранее подготовлен и согласован с другими учителями). По ходу фильма педагог комментировал происходящее на экране. На этом же этапе предполагалось «воспитание у учащихся чувства сознательности и ответственности».

4) После просмотра проводилась так называемая «закрепительная» работа, то есть обсуждение, диспут или суд над фильмом, где опять-таки на первый план выходили идеологические вопросы и, как правило, не затрагивались художественные.

В учебном пособии для средних и высших учебных заведений «Методика и техника киноработы в школе» были выдвинуты требования к киноуроку, при построении которого «педагог обязан исходить из единого принципа – не тема урока для кинофильма, а кинофильм для тематики предмета урока, т.е. материал фильма привлекается только для лучшего разрешения и углубленного содержания прорабатываемых вопросов» [Полонский и др., 1932, с.33].

В период 40-х - 50-х годов произошли значительные изменения в методике интегрированного кинообразования. Одной из главных задач стал поиск путей «разведения» в сознании учащихся литературы и кино как двух разных искусств. Подобное отделение литературы от кино и наоборот, происходило путем сопоставления позиций режиссеров и писателей, знакомства с особенностями этих искусств. Данная методика применялась для того, чтобы чтение литературных произведений не подменялось их экранизацией.

В годы Великой отечественной войны кино/фотолюбительство продолжало жить, хотя за это время «было уничтожено около 4000 комплектов кинопроекционной аппаратуры и свыше 18 тысяч фильмокопий» [Черепинский, 1989, с.42]. Но, несмотря на это, снимались любительские кино/фоторепортажи, многие из которых потом стали классикой. На первый план, как и в годы гражданской войны, выдвинулась хроника, которая активно использовалась в публицистических фильмах и киножурналах.

В конце 1945 года состоялась конференция по научно-педагогической кинематографии (Ленинград). На ней было принято решение восстановить кинофотосекции и кружки в клубах и домах культуры. Но до конца 50-х в силу разного рода идеологических и материальных причин особых изменений в области киноработы не произошло.

Исследования по проблемам кинообразования, начатые Государственным институтом кинематографии в 30-х годах были прерваны, не использовались и работы исследователей 20-х годов. В учительской среде киноискусство считалось самым доступным и легким из искусств, восприятие которого не требует особой подготовки, что, несомненно, оказало большое влияние на всю систему кинообразования в 30-е - 50-е годы, и выдвинуло на первый план практические компоненты использования кино.

Зато значительное внимание уделялось проблеме использования кино как ТСО - важнейшего дидактического средства политехнического обучения.

В послевоенные годы фото/кинолюбительское движение (прежде всего – детское) стало развиваться более активно. Был проведен ряд кинолюбительских конкурсов для школьников. Детские кинолюбительские объединения снимали документальные, мультипликационные, игровые, научно-популярные киноленты, а также «кинопортреты», киноочерки и т.д. Работа над кинолентами и фотосъемка требовала от учащихся разнообразных знаний, причем не только технических, но в какой-то степени - и в области искусства.

Правящая идеология по-прежнему сильно влияла на развитие прессы (в том числе - самодеятельной). Пресса была не другом и советчиком, а ментором и судьей. Причем нормы и ценности, провозглашаемые со страниц детских изданий, должны были восприниматься как единственно правильные и неизменные. Дети для этих изданий играли роль пассивного объекта воспитания, послушных исполнителей приказов взрослых. Школьная печать была в данный период представлена стенными, фото/радио/световыми и «живыми» газетами, которые получили «широкое распространение в средней школе, прочно вошли в жизнь ученических коллективов» [Колдунов, 1955, с.1].

О школьной печати в послевоенные годы писали А.Н.Капралова, К.А.Мезько, Ф.Я.Денцис и др. исследователи. К примеру, А.Н.Капралова, освещая опыт самодеятельной стенной газеты московской женской школы № 19 выделяла такие ее разделы, как пропаганда и идеология (естественно, коммунистическая), учебная работа и т.д. Задачи школьной печати в работах тех лет виделись в том, чтобы помогать «учителям, комсомольской и пионерской организации сплачивать учащихся в дружные, целеустремленные классные и общешкольные коллективы, бороться за высокую успеваемость, сознательную дисциплину и активное участие в общественной работе всех школьников, развивать в ученическом коллективе критику и самокритику, воспитывать высокоидейное общественное мнение» [Капралова, 1949, с.13]. Эти задачи ставили перед школьной прессой и руководящие органы образования. Например, приказ министра просвещения от 12 декабря 1951 года призывал: «больше использовать школьную печать для воспитания правильного общественного мнения учащихся» [Об укреплении…, 1952, с.247]. Недаром в этот период продолжали выпускаться юмористические, сатирические газеты (разделы), рассказывающие об отстающих учениках, опоздавших и т.д., что, по мнению педагогов, должно было способствовать решению вышеуказанных задач.

Так называемая «воспитательная действенность» печати для детей и юношества базировалась на следующих основных критериях: коммунистическая идейность и целеустремленность школьной печати; «правдивость и точность» (опять-таки в рамках строгой идеологической цензуры) ее выступлений; плановость и регулярность выпуска газет;

злободневность и разносторонность тематики и содержания; «острая форма» подачи содержания и яркость оформления; массовое участие детей в подготовке к выпуску газеты; «быстрое и правильное реагирование коллектива»; согласованность в работе редколлегий. Каждой школе, в свою очередь, рекомендовалось иметь не более одной-двух общешкольных редакционных коллегий, одну дружинную редколлегию. В каждом классном коллективе также имелась своя редакционная коллегия, которая готовила классные стенгазеты и материалы для общешкольных и дружинных изданий [Колдунов, 1955, с.249-250].

Словом, медиаобразование на материале прессы и радио было чрезвычайно формализованным, «идейно выдержанным» и строго контролируемым. Об этом свидетельствуют даже сами названия тогдашних публикаций и педагогических исследований. Так в 1955 году была успешно защищена кандидатская диссертация на симптоматичную для тех лет тему: «Школьные газеты как средство коммунистического воспитания учащихся средней школы» [Колдунов, 1955].

В первой половине 50-х состоялась защита первых кандидатских диссертаций, посвященных медиаобразовательной тематике на аудиовизуальном материале. Б.П.Кащенко, Е.А.Меньших, Е.М.Сычева и К.В.Чиркова исследовали проблемы использования учебного кино и экранных пособий в школе (в основном на уроках дисциплин обязательного цикла, включая физику, историю и т.д.).

Итак, российское медиаобразование 1935-1955 годов практически игнорировало художественные задачи. Основная ставка, как мы уже отмечали, делалась на практические подходы и технические средства обучения. И всё это при неусыпном и резко усилившемся идеологическом контроле педагогического процесса.

Либерализация педагогических концепций медиаобразования в период «оттепели» (1956-1968)

Данный исторический период, на наш взгляд, можно охарактеризовать как этап либерализации медиаобразования в России в период так называемой политической «оттепели», сопровождавшейся официальным осуждением сталинизма (но в полной мере сохранявшей ориентацию на коммунистическую идеологию). В конце 50-х – начале 60-х движение кинообразования в обычных российских вузах и школах стало активно расширяться, чему способствовал и очевидный ренессанс российского кинематографа (фильмы М.Калатозова, С.Урусевского, А.Тарковского, М.Хуциева, С.Параджанова и других мастеров). Увеличилось число учебных заведений, в которых проводились занятия по кинообразованию (Москва, Воронеж, Ростов, Самара, Курган, Тверь, Таганрог и др.). В школах и внешкольных учреждениях медиаобразование на материале киноискусства проводилось по нескольким направлениям: кинокружки, кинолектории, киноклубы. Эти направления были достаточно условны, а границы между ними - подвижны, в некоторых случаях наблюдалось их переплетение, но

основным занятием для всех видов кинообразования был анализ фильма [Баранов, 1968, с.26].

В целом эстетическое воспитание стало рассматриваться как средство гармонического развития человека, приобщения его к искусству (в том числе - к кинематографу), освоения художественного языка, формирования образного мышления. Несмотря на то, что партийно-классовая установка не могла не присутствовать практически во всех научных трудах (прежде всего - в педагогических), во многих из них получили продолжение гуманистические идеи российской педагогики XIX века, полезные для развития творческих задатков аудитории направления эстетического воспитания 20-х годов XX века. Именно в этом русле развивалась деятельность основоположников отечественного медиаобразования О.А.Баранова, С.Н.Пензина, Ю.М.Рабиновича и др.

…Первая половина 60-х годов XX века. Тверская школа-интернат № 1. Дети, из «трудных семей», как правило, лишенные родительской заботы. Дети, выросшие без родителей... Учитель физики Олег Александрович Баранов решается на невиданное в тех краях дело - организацию школьного киноклуба. Все началось с кружка юных киномехаников. Потом возникло желание от техники перейти к разговору об искусстве.

- Нужно ли проводить в классе уроки кино? - спросил Баранов девятиклассников на организационном собрании.

- Зачем мне время тратить? Если хороший фильм, то он мне и так понравится, и не к чему изучать какие-то законы, узнавать язык кино - все это ерунда. Зачем меня агитировать за фильмы, которые мне не нравятся? - сказал Саша Б., но на урок все же пришел.

В конце года педагог спросил учеников в итоговой анкете: «Что изменилось в твоих взглядах на искусство и в оценке произведений кино?». Саша Б. Ответил: «Что изменилось в моих взглядах? Да все в них перевернулось. Совершенно изменилось понятие о киноискусстве. За этот год я узнал о кино больше, чем за предыдущие пятнадцать...» [Левшина, 1987, с.206].

Потом пришло увлечение творчеством кинопоэта А.П.Довженко. Постепенно возникла мысль создать один из первых в стране школьных киномузеев. По мысли О.А.Баранова это должно было стать творческим делом ребят. Самим не только готовить стенды, расставлять экспонаты, убирать помещение, но и устанавливать связь с киностудиями, с мастерами кино, со ВГИКом, писать письма, приглашать в гости для встреч, бесед, участия в конференциях... Велась переписка с режиссерами Ю.Солнцевой («Поэма о море»), Л.Траубергом («Шинель», «СВД»), Ф.Эрмлером («Обломок империи»), И.Пырьевым («Трактористы», «Братья Карамазовы»), актерами М.Штраухом, Ф.Раневской, киноведами И.Вайсфельдом, Р.Юреневым, Я.Варшавским, Н.Лебедевым, со студиями «Мосфильм», «Ленфильм», имени Довженко. В ответ на письма участникам киноклуба присылались экспонаты - сценарии, режиссерские разработки, новые книги.

Гостями киноклуба были знаменитый режиссер немого кино Л.Кулешов («По закону», «Великий утешитель») и его жена - звезда 20-х годов А.Хохлова и другие видные деятели киноискусства.

С самого начала своей кинопедагогической деятельности О.А.Баранов ориентировался на «высокие образцы искусства», отвергая так называемую «массовую культуру», то есть развлекательный кинематограф. Кинообразование по О.А.Баранову призвано «расширить эстетическое восприятие, обратив внимание ребят на многослойную структуру кинопроизведения (в частности, сочетания изображения, слова, музыки, движения), помочь выработать как можно более точное (в идеале - адекватное) понимание сложнейшего кинематографического языка, познакомить с «условиями игры», без знания которых не существует ни фильма, ни кинозрителя, ни просто культурного человека. Решение этих задач возможно только в условиях коллективной увлеченности экраном, в атмосфере дружеского общения, споров, обмена знаниями и мнениями, в психологическом климате совместного творческого познания» [Баранов, 1979, с.7]. При этом он всегда оставался сторонником того, чтобы школьники могли определить качество произведения, выработать и укрепить методы познания и оценки явлений, способы установления подвижных, но прочных критериев «хорошо» и «плохо» [Баранов, 1979, с.7]. Так же, как и Ю.М.Рабинович из Кургана, О.А.Баранов считал, что экранизации литературных произведений могут стать сквозным материалом для кинообразования, отправной точкой для разговора о параллелях кино с другими видами искусства.

С другой стороны, О.А.Баранов был активным сторонником «межпредметных связей» - от киноискусства протягивались нити к живописи, музыке, театру, факультативам по самым разным областям знаний. Большое значение в педагогической концепции О.А.Баранова всегда придавалось деятельности самих школьников: «Получая достаточно обширные знания, ребята одновременно учатся «отдавать»: проводят тематические вечера, читают лекции, организуют выставки и фестивали, создают кружки любителей кино в младших классах и за пределами школы, увлеченно пропагандируют киноискусство» [Баранов, 1979, с.8].

По мнению О.А.Баранова, оптимальной структурой разветвленной системы кинообразования может стать именно структура киноклуба, куда входят следующие направления: познавательные (кинокружок, кинофакультатив); организационно-технические (киномеханики, фотографы, радисты, светотехники и т.д.); исследовательские и пропагандистские (рецензенты, корреспонденты, лекторы, руководители кружков, активисты киномузея и кинобиблиотеки, стенгазеты, ведущие викторин, вечеров, дискуссий, конференций и т.д.); творческие (актеры, сценаристы, художники, музыканты, персонал любительской студии - режиссеры, операторы, монтажеры, звукооператоры, лаборанты и т.д.) [Баранов, 1979, с.13].

В 1967 году О.А.Баранов обобщил свой педагогический опыт в книге об истории создания своего киноклуба. А в 1968 году успешно защитил диссертацию на тему «Школьные киноклубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников». Так о продуктивном эксперименте О.А.Баранова узнали многие педагоги страны.

Путем проб и ошибок О.А.Баранов пришел к выводу, что кинообразование надо начинать с младшего школьного возраста, используя возможности фильмов-сказок. «Игровая легкость восприятия фильма-сказки позволяет обратить внимание на секреты особой - кинематографической - игры, рассказать о хитрых приемах, при помощи которых бой добра и зла разворачивается на глазах зрителей, свидетелей и судей происходящего на экране (...) Предварительные общие понятия о структуре фильма - о кадре, плане, ракурсе, монтаже и т.д. - должны быть наглядными, игровыми» [Баранов, 1979, с.17]. Например, с помощью обыкновенной рамки, наложенной на фотоснимок, можно изучить основные принципы «крупного», «среднего» и «общего» планов в кадре. При этом О.А.Баранов верно подмечает важную особенность детского восприятия: «вторичность эстетических оценок и почти полное отсутствие эстетических критериев при абсолютном преобладании познавательного, информационного интереса» [Баранов, 1979, с.21]. Отсюда стремление к постепенному усложнению материала, когда в беседах и играх акцентируются не только фабульные, но этические, эстетические аспекты аудиовизуального текста.

Зная, что «для психологии подростков очень характерно противоречие между желаемым и возможным, между стремлением непременно осмыслить «весь мир» и частичными, дробными, «осколочными» знаниями» [Баранов, 1979, с.28], О.А.Баранов считает, что работа со школьниками 6-7-х классов должна строиться на гораздо большей самостоятельности аудитории. Например, именно в этом возрасте ребята из тверского клуба получали удостоверения помощников киномехаников, входили в «команду» организаторов вечеров и конкурсов на материале киноискусства, выступали в роли рецензентов, то есть становились в определенной степени способны оценить тему, идею, конфликт экранного произведения. Исходя из этого, О.А.Баранов делает вывод, что наиболее эффективным методом кинообразования на этом этапе «является последовательное и регулярное изучение сценария - литературы, исходно ориентированной на изобразительное и звуковое воплощение. (...) Целесообразно разобрать на занятиях специфику литературного и режиссерского сценариев, установить «постоянные величины», общие для литературной основы и кинематографического произведения. Это, как правило, проблематика, сюжет и фабула, стиль, жанр» [Баранов, 1979, с.31].

Известно, что всей практикой своего киноклуба и кружка О.А.Баранов доказал действенность такого подхода. Однако можно предположить, что далеко не всякий педагог сумеет настолько увлекательно преподнести чтение сценария в школьной аудитории. В 60-е годы, при существовавшем тогда

остром «кинодефиците», такой подход был вполне оправданным. Но представить себе современных подростков, познавших вкус интерактивных компьютерных игр и головокружительных спецэффектов блокбастеров с dolby digital, сидящих кружком вокруг учителя, читающего вслух сценарий А.Довженко «Поэма о море», довольно трудно...

Куда больший резон можно извлечь из другого методического подхода О.А.Баранова - развивать аналитическое мышление подростков на наиболее любимых ими жанрах: детективах, фантастике, мелодрамах и т.д. [Баранов, 1979, с.31].

Программа медиаобразования по О.А.Баранову строится по спиральному типу, когда к одним и тем же понятиям и темам учащиеся возвращаются на разных этапах своего развития. В старших классах обобщаются сведения о творческом процессе создания экранных произведений, об элементах киноязыка, о таких категориях как «тема», «сюжет», «идея», «конфликт», «художественный образ». О.А.Баранов считает также, что именно на этом этапе кинообразования возможно обращение педагога к истории киноискусства, к беседам о наиболее значимых его мастерах. Большое значение он придает также организации коллективных дискуссий, считая это одним из наиболее эффективных способов развития творческой личности. «При обсуждении фильмов приходится сталкиваться с самыми разнообразными манерами поведения и высказывания: здесь и резкое, чаще всего довольно одностороннее утверждение, и весьма косноязычные попытки передать непосредственное эмоциональное впечатление, и холодноватая, «посторонняя» объективность. (...) Непосредственное восприятие накладывается на разное настроение, на разный уровень знаний, затрагивает трудноуловимые грани духовного и жизненного опыта. (...) Основная задача обсуждения произведений киноискусства заключается отнюдь не в том, чтобы «прийти к одному знаменателю», дать фильму некую общую, единую оценку. Дело педагога - организовать общение, добиться доверительной и в то же время требовательной атмосферы, когда каждый может сказать то, что считает нужным, но и должен быть готовым к отстаиванию своего мнения» [Баранов, 1979, с.51]. К дискуссиям добавляется работа в активе школьного кинотеатра, выпуски стенгазет, организация «уголков киноискусства», школьного киномузея.

Игровую методику О.А.Баранов использует в работе с аудиторией учащихся всех возрастов. Здесь и викторины, конкурсы, турниры, аукционы, КВН, монтажи «фотофильмов», ребусы, шарады, кроссворды на темы кино и т.д. Тематика конкурсов с применением кинофрагментов, фонограмм, диафильмов, фотографий, карточек, фрагментов из книг и статей - самая разнообразная («Узнай, кто это!», «Умеешь ли ты слушать?», «Кто сказал...?», «Где у нас знатоки кино?» и др.). Например, для игры «Знаете ли вы киноискусство?» учащиеся под руководством О.А.Баранова подготовили 100 карточек, на одной стороне каждой из которых были кадры (фотографии)

из фильмов или портреты кинематографистов, а на обороте - вопросы к аудитории: «Что это за фильм?», «Кто автор этого фильма?», «Какие еще работы этого автора вы знаете?», «Кто в кадре?» и т.д. Осуществлялась и «театрализация» эпизодов из фильмов, когда школьники на сцене разыгрывали фрагменты из полюбившихся лент.

Интересен опыт проведения игры «Цепочка». «Задача ведущего заключается в том, чтобы быстро реагировать на ответы и в зависимости от них ставить новые вопросы, составлять «цепочку». В свою очередь отвечающие стараются не дать оснований для следующего вопроса» [Баранов, 1979, с.82]. Например, ведущий называет имя известного режиссера и предлагает перечислить его фильмы. Следует перечисление. Тогда ведущий продолжает «цепочку» вопросов: «В фильме А. этого режиссера снимался актер Б.? Какие еще работы этого актера вы знаете?» и т.д. Если ведущий замешкался с новым вопросом, его сменяет любой другой участник игры...

Еще одна игра, апробированная на практике О.А.Барановым - «киномистификация». Суть ее заключается в следующем: ведущий читает вслух текст, который касается, например, истории кино. Однако в тексте намеренно допущены некоторые ошибки (в фамилиях, в датах и т.д.). Аудитория должна разгадать эту мистификацию и назвать истинные факты.

Киноклуб на базе школы-интерната № 1 активно работал с 1957 по 1971 год. В силу сложившихся обстоятельств интернат был закрыт, но кинообразовательные эксперименты О.А.Баранова с 1972 года продолжились в тверских школах № 26, 22, 21 и 14.

После защиты диссертации (ВГИК, 1968) О.А.Баранов опубликовал учебные пособия «Кинофакультатив в школе» и «Художественный кинематограф в работе средней школы», в которых он подробно описал свою методику кинообразования.

В своем диссертационном исследовании О.А.Баранов писал, что, изучая со школьниками киноискусство, надо «идти от непосредственного восприятия фильма к его идейно-художественному осмыслению, определению своего отношения к нему и использованию приобретаемых знаний и опыта в решении жизненно-этических вопросов» [Баранов, 1968, с.169]. Для более глубокого и эмоционального раскрытия сущности теоретических вопросов кинематографа он привлекал специальные иллюстрации-кинофрагменты. В процессе кинообразования школьников О.А.Баранов считал весьма важным изучение истории и теории киноискусства, творчества классиков российского экрана, обсуждение и рецензирование кинофильмов. Все это помогало учащимся получать эстетическое наслаждение «от сложных по структуре и тонких по языку поэтических и интеллектуальных фильмов», содействовало «усвоению законов условного и вместе с тем образного выражения мысли» [Баранов, 1968, с.169].

О.А.Баранов справедливо полагал, что «обсуждение фильмов позволяет закрепить эмоции, возникшие при просмотре, раскрывает перед учащимися значение художественных образов, композицию кинопроизведения, идейное содержание фильма, пополняет знания по теории и истории киноискусства» [Баранов, 1968, с.165]. Художественный анализ кинопроизведений шел в процессе коллективного обсуждения, появлялась возможность более подробно познакомиться с авторской концепцией, эстетическими особенностями экранного текста. Кроме того, мнения, высказываемые учащимися в процессе обсуждения, помогали развитию самостоятельности суждений о фильмах.

Анализ произведений киноискусства базировался на единстве «его идейного содержания и художественной формы. Способность учащихся видеть, какими художественными средствами в фильме создается образ, и как выражаются через него мысли и чувства автора, является важным условием способности к более глубокому проникновению в художественные произведения» [Баранов, 1968, с.166]. Рецензирование кинопроизведений признавалось О.А.Барановым «одним из важнейших средств кинематографического воспитания», так как данная форма работы способствовала «росту потенциальных возможностей учащихся в восприятии искусства, активизации мыслительной деятельности», творческих способностей [Баранов, 1968, с.167].

Другой видный российский медиапедагог Ю.М.Рабинович (1918-1990) стал родоначальником «курганской школы» медиаобразования. Вдохновленный успехами российского кинематографа времен «оттепели», Юлий Михайлович всерьез увлекся проблемами киноискусства и пришел к выводу, что «десятая муза» должна прийти в школу: «Нельзя ограничиваться демонстрацией фильмов, а их восприятие «пустить на самотек». Следует устраивать обсуждение фильмов и тщательно продумывать такие обсуждения: готовить встречи, могущие вызвать споры, стимулировать самостоятельные высказывания учащихся» [Рабинович, 1991, с.4]. Сказано - сделано. Тем более что в 1956-1961 годах Ю.М.Рабинович был директором большой сельской школы. Здесь и был организован кинокружок с киноклубом, куда были вовлечены учащихся разных классов.

После переезда Ю.М.Рабиновича в Курган (1961) его кинообразовательная деятельность развернулась еще более широко, охватив теперь не только школьников, но и студентов (студенческий киноклуб в педагогическом институте, спецкурсы и спецсеминары на историко-филологическом факультете). В 1962 году на занятиях Ю.М.Рабиновича в кружке любителей кино Курганской школы № 27 побывал столичный критик А.П.Свободин, который вскоре опубликовал о нем и его методике большую статью в журнале [Свободин, 1961, с.14]. В начале 60-х были напечатаны и статьи самого Ю.М.Рабиновича, посвященные проблемам кинообразования [Рабинович, 1964]. Общаясь со школьниками и студентами, Ю.М.Рабинович видел «падение интереса к книге, вытеснение последней кинематографом,

телевидением, а позже - эстрадной музыкой», этот процесс очень беспокоил его, как педагога-филолога, и его поиски были направлены в сторону установления в школьной практике «глубокой связи между литературой и кино» [Рабинович, 1991, с.6].

Ю.М.Рабинович провел анкетирование 1405 учащихся, выявив, что их основные предпочтения в области искусства определились следующим образом - 29,6% назвали любимым видом искусства литературу и 26,1% - кино [Рабинович, 1991, с.58]. В 1967 году почти двум тысячам учащимся был предложен вопрос «Какое искусство вы хотели бы изучать на факультативных занятиях?». За изучение киноискусства высказались 1176 (60,5%) старшеклассников, за изучение литературы – 611 (31,4%). И только 158 (8,1%) голосов достались таким видам искусства, как театр, живопись, музыка и т.д. [Рабинович, 1991, с.72]. Эти и другие исследования стали основой для серьезного научной работы. В 1966 году в Москве Ю.М.Рабинович успешно защитил одну из первых в России кандидатских диссертаций по теме кинообразования: «Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников». У Ю.М.Рабиновича появились последователи. Постепенно стала складываться «курганская школа» кинообразования.

В начале 60-х деятели российского кинообразования (в Кургане, Воронеже, Армавире, Твери и других городах) работали по сути дела автономно, долгое время не зная об опыте работы друг друга. «Нам пришлось, - пишет Ю.М.Рабинович, - в начале пути выступать киноведами и социологами, теоретиками и практиками» [Рабинович, 1991, с.58]. Курганским экспериментом заинтересовался журнал «Искусство кино», опубликовавший открытое письмо к президенту Академии педагогических наук. «Президент ответил. Эти материалы вызвали широкий отклик. Журнал провел «круглый стол», в котором очно и заочно участвовали учителя, методисты, ученые, руководители органов просвещения, сами кинематографисты. (...) Учителя ставили вопрос о методических пособиях для организаторов кинообразования, (...) вносились разумные предложения - ввести преподавание теории и истории кино на литературных факультетах в крупных педагогических вузах» [Рабинович, 1997, с.7-8]. Правда, некоторые участники «круглого стола» возражали против такой постановки вопроса, ссылаясь на учебную перегруженность школьников и студентов, на то, что учебного предмета «Литература» вполне достаточно для полноценного эстетического воспитания, а изучить все виды искусства все равно невозможно, да и не нужно. Ю.М.Рабинович был убежден, что подобная аргументация не выдерживает серьезной критики. Он доказывал, что изучение киноискусства не только не создает дополнительной нагрузки для учащихся, но, напротив, позволяет более продуктивно использовать учебное время.

Интуитивно нащупывая методические подходы в кинообразовании школьников, Ю.М.Рабинович в начале 60-х активно использовал следующие

формы учебной работы: доклады учащихся об отдельных режиссерах, актерах или фильмах, коллективные обсуждения фильмов, рецензии, сочинения на темы киноискусства и литературы. Ю.М.Рабинович был уверен, что «если ученик не увидит в фильме какой-то детали, не заметит (не учили) выразительности какого-то крупного плана героя, столкновения каких-то кадров, в результате которого рождается образ, он не воспримет ни отдельных эпизодов, образов картины, ни фильма в целом» [Рабинович, 1991, с.97].

Основными направлениями «курганской школы» медиаобразования были кинообразование учащихся средних учебных заведений, киноклубная работа, подготовка медиакомпетентных педагогических кадров (в частности, в Курганском педагогическом институте, а позже – в Областном институте усовершенствования учителей). Последнее направление, например, осуществлялось на вузовских спецкурсах и спецсеминарах, в ходе которых проводился анализ кинофильмов и киноведческой литературы, изучалась история киноискусства, теория и методика кинообразования. Ю.М.Рабинович являлся активным сторонником «эстетического» медиаобразования, основанного на взаимодействии кинематографа и литературы.

Другой известный отечественный деятель медиаобразования, ярко проявивший себя в эпоху «оттепели», - С.Н.Пензин. Еще в 1957 году он попытался ввести факультативный курс «Введение в киноведение» в одном из воронежских вузов. В 60-х он стал одним из первых медиапедагогов, работавших на новом тогда телевизионном материале. В дальнейшем С.Н.Пензин написал масштабную исследовательскую работу, систематизировавшую и описавшую опыт российских школ и вузов, накопленный в области кинообразования (анализ учебных пособий, учебных программ, практических подходов) и кино/видеоклубного движения [Пензин, 1987].

В конце 50-х годов XX века вопросы кинематографического воспитания школьников были разработаны по-прежнему недостаточно. Отсутствовала стройная теоретическая система кинопедагогики. Вот почему практика «являлась экспериментом, подходом к теоретическим положениям. Приходило время кинообразования. ... Кино, как средство воспитания эстетических взглядов, потребностей, вкуса приобретало необыкновенное значение» [Рабинович, 1991, с.58].

В 1960 году журнал «Искусство кино» опубликовал открытое письмо тогдашнему президенту Академии педагогических наук РСФСР, где говорилось о необходимости сближения киноискусства и школы [Президенту…, 1960, с.1-3]. Это письмо вызвало довольно оживленную дискуссию: как на страницах журнала, так и среди российских педагогов. В 1964/65 году была предпринята очередная попытка использования потенциальных возможностей киноискусства в процессе воспитания подрастающего поколения. Союз кинематографистов совместно с Бюро

пропаганды советского киноискусства и кинотеатром юного зрителя «Родина» подготовили и провели цикл лекций по кинообразованию с демонстрацией художественных фильмов для молодежи. Однако О.А.Баранов с сожалением констатирует, что программу этих лекций нельзя было признать удачной: ее основным недостатком была бессистемность тематики [Баранов, 1968, с.34].

Хотя «оттепельные вольности» не отличались повышенным либерализмом, научные исследования российских медиапедагогов 60-х были не столь идеологизированы, как в период тоталитарного «практического» медиаобразования. К более традиционному «практическому» направлению в российском медиаобразовании можно, наверное, отнести диссертации Л.П.Прессмана (1963) и Н.М.Шахмаева (1967), посвященные тематике и применения аудиовизуальных, экранных средств в школьном учебном процессе и почти не затрагивающие художественные аспекты медиа. Зато защищенные в 1966-1968 годах диссертации А.С.Карасик (Строевой), Р.Г.Рабиновича, Ю.М.Рабиновича, О.А.Баранова и С.Н.Пензина были напрямую связаны с художественным воспитанием в процессе аудиовизуального образования.

Вплоть до начала «оттепели» западный кинематограф оставался в России либо terra incognita, либо материалом для гневных обвинений и разоблачений. Изучение зарубежного кинообразовательного опыта было также делом практически нереальным по цензурным соображениям. Только в 60-е годы отечественные кинопедагоги получили возможность изучать (пусть даже и в «отфильтрованном» виде) опыт зарубежных коллег - из Югославии, Польши, Венгрии, Германии и других стран.

Одним из самых важных событий в «оттепельной» эпохе развития медиаобразования в России стало создание Совета по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов в 1967 году. Совет на общественных началах возглавлялся киноведом Н.А.Лебедевым (1897-1978). Позже Советом стал руководить киновед и теоретик кинодраматургии И.В.Вайсфельд (1909-2003). Среди российских деятелей кино/медиаобразования, еще с начала 60-х годов начавших активную практическую работу в школах, вузах и киноклубах, помимо О.А.Баранова, С.Н.Пензина и Ю.М.Рабиновича следует назвать Ю.Н.Усова, И.С.Левшину, З.С.Смелкову (Москва), Н.С.Горницкую (Санкт-Петербург), С.М.Иванову (Таганрог), Е.В.Горбулину (Армавир), Э.Н.Горюхину (Новосибирск), Л.В.Усенко (Ростов) и других.

С первых же дней своей работы Совет попытался объединить усилия медиапедагогов-энтузиастов из разных городов страны (Москва, Петербург, Армавир, Воронеж, Тверь, Курган, Самара, Новосибирск, Орел, Красноярск, Ростов, Таганрог, Тамбов, Екатеринбург, Уфа и др.). Было налажено сотрудничество с Министерством просвещения, Академией педагогических наук и Государственным комитетом по кинематографии, в частности, по линии создания и публикации учебных программ, пособий, распространения

практического опыта, организации семинаров и конференций. Начиная со второй половины 60-х, такого рода конференции проходили регулярно в разных городах.

С конца 50-х в России снова стало развиваться киноклубное движение, объединившее тысячи поклонников десятой музы разного возраста. В 1961 году открылся московский Центральный клуб любителей кино (КДК), основными формами работы которого были беседы, лекции, просмотры и обсуждения фильмов. Работа в тогдашних российских киноклубах была достаточно разнообразной: встречи с деятелями кинематографа, демонстрация игровых, документальных фильмов (в том числе и любительских), выставки художников и т.д. С новостями кино членов клубов знакомила специальная информационная группа.

О.А.Баранов определяет понятие «киноклуб» как «самодеятельное, активное объединение людей, стремящихся обогатить свои знания об искусстве, научиться обстоятельно разбираться в его творческих проблемах, понимать и ценить идейно-художественные достоинства фильмов, использовать кино как могучее средство познания жизни, мощное оружие политического и эстетического познания. (...) Киноклубы являются высшей ступенью по сравнению со школьными кинотеатрами. В школьном кинотеатре работа ограничивается проведением бесед перед сеансом, обсуждением фильмов и сообщением элементарных сведений об искусстве. Киноклуб предусматривает систему формирования художественных вкусов своих членов, ... предполагает высокий уровень подготовки..., их умения творчески самостоятельно мыслить. В его составе нет пассивных наблюдателей» [Баранов, 1968, с.44].

Прошедший в 1965 году съезд Союза кинематографистов принял решение оказывать помощь и поддержку киноклубному движению. Была создана комиссия при Союзе кинематографистов по работе с КДК: разработан устав и учебные программы, методические материалы. В 1967 году в Москве был проведен первый широкомасштабный семинар по киноклубному движению, на котором присутствовали представители 36 киноклубов страны. Далее такого рода акции были продолжены (Воронеж, Самара, Пущино и т.д.). Киноклубам (как, впрочем, и кинообразованию) активно помогали киноведы Н.А.Лебедев, Д.С.Писаревский, И.В.Вайсфельд, Л.И.Пажитнова, «кинокритики с педагогическим уклоном» И.С.Левшина, Л.А.Рыбак, режиссер Г.Л.Рошаль и другие. Уставы многих клубов предусматривали не только просмотры и обсуждения фильмов, но и изучение истории киноискусства, творчества выдающихся мастеров, социологические исследования и т.д. [Лебедев, 1969, с.52-54].

В московском клубе «Красный текстильщик» открылся специальный «киноклубный» кинотеатр. Киноклубное движение возрождалось во многих городах нашей страны. К примеру, в Кургане был создан один из первых киноклубов при школе №27, которым многие годы руководил Ю.М.Рабинович. В то время не было четко разработанной теории и методики

киноклубного движения, и поэтому каждый педагог работал почти вслепую, и одновременно со своими воспитанниками учился сам [Рабинович, 1986, с.3]. Там же, в курганской области (с.Кетово) около двадцати лет существовал киноклуб имени братьев Васильевых, руководимый Ф.Ю.Рабиновичем. Участники киноклуба рассказывали об интересных фильмах в районной газете, в радиопрограммах, в кинотеатрах. Киноклуб стал лауреатом Всесоюзного смотра-конкурса киноклубов. В курганской области существовал еще целый ряд киноклубов: в Шадринске, в курганских школах №№ 22, 29 и др.

Воронежский городской киноклуб «Друзья десятой музы» начинал свою работу в 1965 году как маленький киноцентр Воронежского государственного университета и был ориентирован на эстетическое воспитание средствами киноискусства, на пропаганду лучших его произведений. Работа киноклуба при воронежском кинотеатре «Пролетарий», объединила студентов, преподавателей, всех любителей кино. В рамках работы киноклуба проводились кинопанорамы, ретроспективные показы, встречи с деятелями кинематографа и т.п. Со временем он обрастал филиалами, которые открывались при внешкольных учреждениях, вузах. При городском киноклубе работало несколько киноуниверситетов. Главными задачами на данном этапе были организация коллектива, подготовка кинопедагогов. Таким образом, работа велась в нескольких направлениях: «первое - кинолектории для старшеклассников и для учащихся ПТУ: второе - ведение «Основ киноискусства» в классах с педагогической специализацией: третье - факультативы для студентов пединститута и университета: четвертое - кинокурсы для учителей» [Пензин, 1987, с.119].

Журнал «Советский экран» в 1965 году провел анкетирование на предмет пристрастий кинозрителей. Данный опрос показал, что члены киноклубов более чем обычные кинолюбители ориентированы на серьезные кинокартины, «возникла оппозиция бездумному, развлекательному кинематографу» [Пензин, 1987, с.137]. В 1965 году на страницах «Советского экрана» появилась статья И.С.Левшиной, где обращалось внимание на трудности, с которыми сталкивались киноклубы: «Любителей кино, которые работают в киноклубном движении, пока еще, во-первых, микроскопически мало по сравнению с нашей многомиллионной аудиторией, а во-вторых, ... они «подвижники», строящие свою работу только на энтузиазме. Но ведь энтузиазм тоже нуждается в поощрении. А пока клубы не имеют ничего, кроме многочисленных обязанностей, которые они добровольно взяли на себя» [Левшина, 1965, с.8]. В.А.Монастырский, характеризуя деятельность киноклубов конца 60-х, отмечает, что в правовом отношении киноклубы были совершенно незащищенными и зависели от интеллектуального уровня и настроения любого чиновника, который мог запросто «запретить киноклуб как «идейно вредный», чему, увы, в те времена примеров было немало» [Монастырский, 1999, с.104].

Действительно, киноклубное движение в стране развивалось весьма

активно, став своеобразным досуговым центром, где собирались единомышленники. Киноклуб зачастую обращался не только к киноискусству, но и к другим видам искусства. Таким образом, киноклубы удовлетворяли потребность молодежи в общении, в совместном творчестве, в развитии эстетического вкуса и восприятия кинопроизведений. Особый интерес вызывали кинофильмы для подростков и молодежной аудитории.

Так или иначе, киноклубы: 1) демонстрировали значительные в художественном отношении фильмы, а также те, которые вызвали наибольший резонанс в обществе; 2) стали местом проведения досуга, своеобразным «клубом по интересам»; 3) развивали критическое мышление, художественный вкус, эстетическое восприятие аудитории.

Социокультурная ситуация в нашей стране в то время способствовала огромному интересу к кино как со стороны учащихся, так и со стороны многих учителей. О видеотехнике и о персональных компьютерах тогда еще только мечтали фантасты. Фильмы по телевидению показывались редко, да и количество самих телеканалов было весьма ограничено (разве что в Москве их было несколько, в провинции зачастую транслировался лишь один канал). Посещаемость кинотеатров оставалась очень высокой (до 18 кинопосещений на одного человека в год: естественно, у школьников эта цифра была гораздо большей). Информации о кино (особенно - о зарубежном) не хватало. Для многих россиян экран был чуть ли не единственным окном в мир, прорубленным во всё еще плотном «железном занавесе»...

«Оттепель» способствовала и активному росту кинолюбительских объединений. Вторую половину 50-х годов XX века традиционно принято считать временем второго рождения любительского кинематографа. Это произошло благодаря следующим предпосылкам:

-значительно улучшилось качество киноаппаратуры и киноматериалов, их доступность и надежность;

-кинолюбительство стало «не только массовой, но и коллективной формой самостоятельного творчества» [Ильичев, Нащекин, 1986, с.16];

-кинолюбительство официально считалось важным средством агитационной и культурно-воспитательной работы, поэтому профсоюзы начали материально поддерживать любительские кино/фотообъединения, их работа регулярно освещалась в прессе;

-профессиональные кинематографисты оказывали большую творческую поддержку любителям (при Союзе кинематографистов открылась секция кинолюбителей);

Любительская киностудия являлась «одной из форм коллективной художественной самодеятельности в области кинематографа» [Баранов, 1968, с.210] и имела большое значение для кинематографического развития учащихся, сплочения коллектива, повышения качества знаний, давала основы кинематографической грамотности. Деятельность киностудий предполагала сочетание теоретической и практической деятельности. Наряду с хроникой, учащиеся создавали игровые, учебные, видовые фильмы. При

серьезном подходе к работе школьной киностудии она имела возможность «заинтересовать старшеклассников и послужить одним из активных средств приобщения учащихся к кинематографу» [Баранов, 1968, с.208].

Кинолюбительское движение стало расширяться по всей России. Новые ячейки кинолюбителей возникли в Москве, Питере, Азове, Владимире, Выборге, Уфе, Иваново, Иркутске, Красноярске, Магнитогорске, Орле, Перми, Петропавловске-Камчатском, Таганроге, Туле, Тюмени, Тобольске, Самаре, Саратове, Серпухове, Ростове-на-Дону, Рыбинске, Рязани, Челябинске, Ярославле и других городах. Это движение развивалось и в сельской местности - в Московской, Псковской, Новосибирской, Омской и других областях. В рамках Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве состоялась международная встреча по любительскому кино, а чуть раньше прошел первый Московский фестиваль самодеятельного кинотворчества. В 1959 году открылся первый Всесоюзный смотр любительских фильмов, на который было прислано более 500 лент. Фильмы-призеры демонстрировались на экранах кинотеатров и по телевидению. Смотр стал важной вехой в истории кинообразования в России, хотя, конечно, при оценке фильмов в первую очередь учитывалась идеологическая направленность киноработ.

Смотр позволил выявить следующие трудности и недостатки любительской киносферы: нехватка любительской техники для киносъемки, специальной литературы и учебных пособий, стремление кинолюбителей слепо подражать штампам профессионалов и т.д. [Ильичев, Нащекин, 1986, с.32]. В том же 1959 году российские кинолюбители получили возможность выйти на арену международных фестивалей. Успешно прошли и следующие смотры работ кинолюбителей в 1962, 1964 и 1967 годах (с 1972 года такого рода смотры и конкурсы проходили уже практически ежегодно). К 1967 году в стране насчитывалось около 4 тысяч любительских кинокружков и студий. [Ильичев, Нащекин, 1986, с.38]. Некоторые из них стали своего рода медиакомплексами. Студийцы и кружковцы занимались социологическими исследованиями в области кино, изучали историю киноискусства, организовывали просмотры и дискуссии фильмов, выставки и киновечера, снимали документальные, игровые и анимационные фильмы и т.д.

Любительские киностудии имели большое значение для кинематографического развития учащихся, повышения качества знаний, изучения основ кинограмоты. Теоретическая работа здесь нередко удачно сочеталась с практической. Однако работа многих любительских кинообъединений строилась на основе устаревшей методики, согласно которой самодеятельное кинотворчество рассматривалось лишь как овладение суммой технических приемов киносъемки. То же самое происходило и в кружках кинодемонстраторов: и они основное внимание уделяли технической стороне дела, практически не занимаясь изучением киноискусства.

Главной задачей считалось повышение уровня отдельных

кинолюбителей и клубных киностудий до профессионального уровня. С.И.Ильичев и Б.Н.Нащекин отмечают, что кинолюбительское движение было представлено: 1) индивидуальными работами отдельных кинолюбителей; 2) коллективными: любительскими студиями и кружками, которые поддерживались профсоюзными организациями предприятий, объединений, учреждений культуры и т.д. [Ильичев, Нащекин, 1986, с.21].

Так или иначе, кинолюбительство приобрело большую популярность. К примеру, в Питере для молодежи была организована учеба, в процессе которой определялось направление будущей работы кинолюбителя в зависимости от его склонностей и способностей. А на гостелерадио в 1961 году был создан отдел по работе с кинолюбителями, ставший инициатором конкурса любительских фильмов для телевидения. В 50-е годы появились и детские любительские киностудии. Например, в Ярославле существовала студия, где занимались дети разных возрастов. Эта студия неоднократно представляла свои ленты на конкурсы.

Многие кинолюбительские объединения были центрами методической, исследовательской и организационной работы, выпускали свою периодику, проводили работу по трем основным направлениям:

-социологическое (изучение вопроса проката фильмов, как любительских, так и профессиональных);

-историческое (изучение истории кинематографа - любительского и профессионального);

-краеведческое (изучение и поиск материалов о родном крае).

В данный период развивалось и еще одно направление кинообразования - юношеские и детские кинотеатры, которые представляли собой одну из самых распространенных, доступных и интересных форм деятельного, активного познания киноискусства. Целью их создания было расширение общеобразовательного и политехнического кругозора учащихся, их эстетическое и нравственное воспитание. Важной особенностью детского кинотеатра являлся элемент игры, праздничности, присутствовавший в разных видах деятельности. Руководящие функции выполняло правление (совет), избираемое на общем собрании. В его составе были директор, администраторы, киномеханики, билетеры, кассиры, оформители, контролеры, массовики и т.д. Традиционная структура кинотеатров включала в себя познавательные, просветительско-пропагандистские, организационно-технические группы (кружки). Как правило, ими руководили учителя-предметники. Так в работу кинотеатра вовлекалась практически вся школа, в том числе и те учащиеся, кто не занимался в системе регулярного кинообразования. Эта всеобщность во многом определяла широту, эффективность и разнообразие массовых мероприятий [Баранов, 1979, с.66-67].

Школьные кинотеатры получили большое распространение как новая форма внеурочной работы. В 1963/1964 учебном году таких филиалов было всего 7, а в 1965/1966 – уже более 200. Они «оправдали себя как прекрасная

форма внеклассной работы, построенная на подлинной самостоятельности учащихся» [Строева, 1962, с.41]. Детские и юношеские кинотеатры проводили анонсирование фильмов, конкурсы киноплакатов (профессиональных, или созданных самими ребятами). Например, по рисунку на афише школьники пытались определить, о чем будет тот или иной фильм, объясняли, как понимают смысл киноплаката и т.п. Перед сеансом педагог выступал с краткой преамбулой о художественных особенностях картины, языке образов, средствах, с помощью которых воплощена идея фильма. Иногда беседа продолжалась и после просмотра киноленты. Некоторые детские кинотеатры имели собственные издания, на страницах которых публиковались новости кино, рецензии на киноленты, проходили киновикторины. Кинотеатры организовывали и проводили фестивали, конференции и т. д. [Баранов, 1968, с.37-38]. Во многих из них активно работали киноклубы и лектории. Например, при московском кинотеатре «Дружба» был открыт кинолекторий, в рамках которого проводились беседы об искусстве, демонстрировались фильмы. После просмотра учащимся давались творческие задания развивающего характера: для их выполнения необходимо было прочитать соответствующую литературу, посетить музей или выставку и т.п. Потом школьники писали сочинения, отзывы, рецензии на увиденные картины. Но, по мнению О.А.Баранова, одной этой формы было «недостаточно, нужна еще индивидуальная работа с учащимися по пониманию ими внутренних взаимоотношений, совокупности выразительных средств синтетического искусства, составляющих единое целое – фильм» [Баранов, 1968, с.34-35].

Свой вклад в дело школьных кинотеатров в 60-х -70-х годах XX века внесла и курганская область. Первый кинотеатр возник там в школе № 12 города Кургана. В его работе участвовали учителя, администрация школы, преподаватели курганского педагогического института. Деятельность кинотеатра учитывала возрастные особенности школьников. Кроме демонстрации различных художественных, мультипликационных, документальных кинокартин там проходили вечера, рассказывающие о творчестве мастеров отечественного кинематографа, об истории кино. Интересные фильмы обсуждались на зрительских конференциях, велась профориентационная работа. При кинотеатре активно работал кружок киномехаников и кинофотостудия [Рабинович, 1991, с.115-116].

Часто именно со школьных кинотеатров начиналась работа по киновоспитанию школьников. Определенную роль тут сыграла и не очень сложная система организации кинотеатра, для которого достаточно было найти помещение и договориться с конторой кинопроката о поступлении нужных картин. Ежегодно списывались и сжигались тысячи метров пленки, из которой можно бы было изготовить необходимый учебный материал: кинофрагменты, иллюстрации [Баранов, 1968, с.13].

Появление школьных кинотеатров имело большое значение для всей системы кинообразования. «В школьных кинотеатрах сложилась

определенная репертуарная политика. ... возможность показать классику, ... лучшие ленты прежних лет. ...Школьный кинотеатр ... оказался очень важным каналом для показа документального фильма. И чуть ли не единственным местом, где можно составить целенаправленную программу», собрать аудиторию, ориентированную на кинообразование [Рабинович, 1991, с.113-114].

Аналогичные задачи, бесспорно, решали и факультативные занятия. Они также развивали киновосприятие, учили анализировать фильм как художественное целое, формировали зрительскую культуру школьников, которая определяла эстетические оценки фильмов [Рабинович, 1991, с.114]. Контакты с киноискусством на медиаобразовательных занятиях уводили аудиторию от восприятия и оценки фильма на уровне материала, темы, жанра; развивалось чувство дифференцированного отношения к экранному тексту, понимание его широты и многозначности. «Здесь можно отметить реализацию ряда задач, стоящих перед кинообразованием (активная, творческая форма общения с экраном «посредством школьного кинотеатра, клуба, музея, кружков, любительских студий; знакомство с теорией, историей, эстетикой киноискусства, воспитание эстетически зрелого отношения к нему зрителя; развитие киномышления, «кинематографического зрения»; формирование социального, художественного, психологического зрительского опыта; культурно-художественных потребностей; накопление нравственных ценностей, овладение культурой чувств и т.д.) [Гращенкова, 1986, с.195-196].

Одной из главных задач кинообразования является развитие у аудитории аудиовизуального восприятия, которое определено Ю.Н.Усовым как «постижение звукопластического образа, динамично развернутого в особых условиях кинематографического времени и пространства, а восприятие фильма - как процесс становления кинообраза в сознании (...) Результатом развития восприятия следует считать усовершенствованное художественное мышление, эстетический вкус, определенный уровень эмоциональной культуры, проявляющиеся в процессе просмотра фильма или телепередачи, активизацию таких форм познания, как воображение, образно-пространственное, абстрактно-логическое мышление, необходимых при целостном восприятии произведений экранных искусств, развитие способности школьника к оценке фильма с точки зрения эстетических качеств, совершенства звукопластической формы киноповествования, многопланово раскрывающего идейно-эстетическую концепцию художественного произведения» [Усов, 1989, с.16-18]. Для решения этой проблемы постепенно вырабатывались разные формы и методы, которые применялись педагогами в киноклубной и кинофакультативной работе:

-перед демонстрацией фильма детям предлагался перечень вопросов, причем один из вопросов был главным. Этот опыт не получил широкого распространения в силу того, что в процессе обсуждения перед просмотром произведение теряло свою целостность, исчезал эмоциональный настрой

зрителей. Более удачным стал вариант обсуждения и проведения дискуссии после сеанса.

-метод комментированного просмотра, когда непосредственно во время сеанса педагог пояснял смысл, идею, художественное своеобразие кинокартины. Этот метод, несмотря на то, что осмысление происходило непосредственно во время фильма, также имел свои недостатки: постоянное отвлечение зрителей от экрана не давало возможности получить полноценное впечатление от произведения киноискусства. Комментарий кинопедагоги стали применять после сеанса или во вступительной беседе, при повторном просмотре, «когда зритель с большим вниманием следит за тем, какими изобразительными средствами раскрывается и обосновывается идейное содержание кинокартины, находит все новые и новые элементы, улавливает всякого рода частности, которые ранее не были замечены» [Баранов, 1968, с.102];

-дискуссия. О.А.Баранов считал, например, что ее оптимальная периодичность не должна превышать четыре-пять раз в год, так как последняя должна быть событием в жизни коллектива. Тему дискуссии подсказывает круг интересов школьников и студентов, она зависит от задач, которые поставил перед собой клуб. Одним из важнейших условий ее удачного проведения является однородность аудитории и ограниченное число участников - не более 20-30 [Баранов, 1968, с.102].

В целом в исследуемый период выделялись следующие основные формы кинообразования учащихся:

-рецензирование и обсуждение фильмов (типы обсуждения дифференцировались в зависимости от воспитательных задач, возраста учащихся, уровня их подготовки, характера конкретного фильма: сравнительно- сопоставительное, целевое и столкновение суждений);

-знакомство с историей и теорией истории киноискусства;

-изучение творчества классиков кинематографа.

Здесь весьма интересной, на наш взгляд, была, разработанная О.А.Барановым методика работы над рецензией кинопроизведений, осуществлявшаяся по следующей методике:

-общие представления о приемах анализа литературных произведений, знакомство с критической и периодической литературой по киноискусству;

-описание фильмов и анализ приемов решения общей художественной задачи; -усложняющиеся творческие задания, которые постепенно подготавливали учащихся к написанию рецензии, «рассматривающей фильм в единстве его содержания и формы» [Баранов, 1968, с.167];

-рецензирование классических кинопроизведений, которое давало «возможность ребятам самостоятельно применить теоретические знания в анализе произведений киноискусства» [Баранов, 1968, с.168].

Данная методика работы носила творческий характер, способствовала развитию самостоятельного критического мышления, воображения и успешно применялась как в работе киноклубов, так и кинофакультативов,

кружков.

К сожалению, факультативы и кружки гуманитарного цикла (включая, естественно, и факультативы по киноискусству), по словам Ю.М.Рабиновича, не смогли выполнить в полной мере свои задачи - научить школьников ориентироваться в современном искусстве и руководствоваться при оценке произведения адекватными эстетическими критериями, способствовать развитию творческих способностей, мышления, воображения [Рабинович, 1966, с.92] - вследствие многих причин. Среди них можно выделить следующие: «зачастую педагоги использовали время, отведенное для факультативных занятий для «подтягивания» отстающих, (кстати, часто это происходит в школе до сих пор); программы нередко были слишком сложными, не учитывающими возрастных особенностей. Сыграла свою роль и перегруженность школьников, отсутствие комплексного подхода, что привело, в конечном счете, к разрозненности и к общему отрыву от всей системы эстетического воспитания в школе. Кроме того, факультативные занятия по своей форме походили на обычные уроки и пр.

Действительно, на протяжении всей истории кинобразования педагоги-энтузиасты сталкивались с разного рода трудностями: материальными, бюрократическими и т.д. Медиапедагогические идеи сами по себе не могли реализоваться без необходимой аппаратуры, оборудованных помещений, без поддержки государственных образовательных структур и кинопроката. На протяжении многих лет кинообразование не принималось всерьез многими учителями, методистами, специалистами, занимавшимися досуговой деятельностью и эстетическим воспитанием, несмотря на то, что исследования в данной области проводились практически с начала века. О.А.Баранов с грустью констатировал в конце 60-х: «У киноклубов нет ни базы, ни организационной системы, ни методического центра. ...Нет специальных фильмов по истории кино, нет квалифицированных лекторов, руководителей киноклубов. Отделения Бюро пропаганды советского киноискусства, существующие в крупных городах, не в состоянии удовлетворить запросов многомиллионной аудитории зрителей» [Баранов, 1968, с.46]. А ведь как свидетельствовали многочисленные исследования, популярность киноискусства продолжала расти…

В 60-е медиапедагоги стали активно обсуждать образовательные возможности телевидения, его роль в художественном воспитании. Исследователи предлагали начать «систематическую работу по выработке вкуса, по привитию детям определенных знаний» [Строева, 1962, с.20]. Начинать такую работу перед просмотром передачи или фильма предлагалось «старшим в семье». Им рекомендовалось «предварительно поговорить с детьми – подготовить их к просмотру», а потом - обсудить увиденное с целью развития у учащихся внимательного, вдумчивого, а не поверхностного отношения к окружающей жизни, к искусству [Строева, 1962, с.24]. При этом Ю.Н.Усов отмечал, что внедрение телевидения «не сократило, как иногда думают, а увеличило силу воздействия киноискусства

на подрастающее поколение, так как и на телевизионном экране кинофильм остается едва ли не самой популярной частью программы» [Усов, 1982, с.31].

С.Н.Пензин считал, что телевидение «призвано разбудить любознательность, развивать художественный вкус, … научить отличать подлинные ценности от мнимых». Для реализации этих возможностей «необходим педагог, функции которого выполняет ведущий» [Пензин, 1967, с.10].

С.Н.Пензин выделил следующие потенциальные медиаобразовательные возможности телевидения: массовость; способность «мгновенно переноситься на любую съемочную площадку любой киностудии», показывать передачи о кинематографистах; не являясь «самообразованием в строгом смысле слова», телевидение способно успешно осуществлять трансформацию «педагогической функции», оно в состоянии «поднять уровень зрительского восприятия и оценочных позиций» т.д.; вместе с обеспечением людей документальной информацией, телевидение учит эффективно использовать информационные сообщения; телепередача знакомит «не только с содержанием фильма, но и со своеобразием его стилистики» [Пензин, 1967, с.4-6].

Вместе с тем С.Н.Пензин резонно сравнивал эстетическое воспитание с помощью телевидения «с сильнодействующим средством: малейшая небрежность влечет грустные последствия. Трудно предусмотреть, какой урон наносится вкусу зрителей, когда в эфир выпускается бесформенная, сделанная по шаблону, легковесная программа» [Пензин, 1967, с.21-22].

В большинстве тогдашних школ и вузов медиаобразовательный потенциал телевидения использовался слабо. В лучшем случае учителя ограничивались устными рекомендациями посмотреть тот или иной фильм или телепередачу. А в худшем – старались оградить школьников от вредного влияния ТВ. И лишь отдельные медиапедагоги (Л.П.Прессман, С.Н.Пензин и др.) стремились включить телевидение в полноценный медиаобразовательный контекст.

Несмотря на появление телевидения и его растущую популярность, в 60-е годы XX века не были забыты и «старые» виды медиа – звукозапись, радио и пресса. Значительным событием этого периода стал выход в феврале 1964 года журнала «Кругозор», который, как известно, выпускался с музыкальным приложением в виде нескольких гибких пластинок. Аналогичное издание для детей называлось «Колобок». Эти звуковые журналы стали результатом синтеза возможностей печати, фонографии и радиовещания. Их нередко использовали на уроках учителя музыки и литературы.

С 1958 года возобновили свою работу юнкоровские отряды в разных городах страны, которые занимались подготовкой различных материалов для радио и прессы. Наиболее распространенными темами были репортажи о пионерском движении, юных натуралистах, спортсменах, участниках художественной самодеятельности, о свободном времени школьников и т.д.

В целом «оттепельный» период в медиаобразовании был весьма противоречивым. Отсутствие полноценной методической базы, стройной теории медиаобразования, недооценка роли медиаискусств в обучении, дефицит квалифицированных педагогических кадров, разрозненность, разобщенность учителей-энтузиастов и т.д. не давали возможности медиапедагогике развиваться целенаправленно и интенсивно. И все же годы либерализации педагогических концепций способствовали возрождению и активизации работы медиапедагогов и исследователей, появлению новых медиаобразовательных моделей и методических подходов. Новые горизонты в этом плане открывало использование телевидения в учебном процессе.

Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985)

Медиаобразование на материале кинематографа

После подавления чешского «социализма с человеческим лицом», произошедшего в 1968-1969 годах, российская «оттепель» была заморожена брежневским режимом. Кремль снова взял курс на усиленную идеологизацию жизни в стране. Но эпоха «оттепели» изменила сознание миллионов людей, теперь воспринимавших политические лозунги и пропагандистские акции гораздо критичнее, чем прежде. Многие мыслящие педагоги тех лет стремились отгородиться от идеологического напора официоза своеобразным «художественным барьером». Так, 60-е - 80-е годы XX века стали в России временем доминанты эстетически ориентированного медиаобразования. Основной целью провозглашалось формирование мотивов и качеств личности, необходимых для развития эстетического сознания, творческих потенций, хотя в целом на такого рода взглядах сказывалось давление авторитарного режима (идеологическая конфронтация по отношению к Западу, воинствующий атеизм и т.д.). В педагогике произошел «поворот к личности ребенка, стали изучаться возрастные особенности школьников, в том числе и в сфере восприятия киноискусства, была дана оценка кругу кинопредпочтений школьников разных возрастов» [Дорофеева, 2000, с.9]. Тем не менее, существовали официозные позиции, согласно которым печать, радио, телевидение, кино, рассматривались как «средства пропаганды идей и культуры класса, господствующего в данном обществе» [Сомов, 1973, с.62].

Ю.Н.Усов, характеризуя данный период в развитии кинообразования, констатировал, что наряду с возросшими художественными возможностями кинематографа «способность зрителей адекватно воспринимать язык экранного повествования оказалась на недостаточно высоком уровне» [Усов, 1988, с.104-107]. Как и в предыдущий период, практически не использовался опыт работы кинопедагогов 20-х годов, кинообразование официально не было интегрировано в учебно-воспитательный процесс. «В отдельных школах проводились занятия кинофакультатива, в других - киноклубная работа, в третьих - кружковая по основам киноискусства и самодеятельному кинотворчеству. Отсутствовала единая теоретико-методологическая основа в

формировании знаний о киноискусстве, умений воспринимать кинопо-вествование, навыков эстетической оценки фильма, его анализа» [Усов, 1988, с.104-107].

В 60-е - 70-е годы XX века были разработаны программы по основам киноискусства для школ и педагогических институтов. Эти программы были принципиально иными по сравнению с тогдашними министерскими стандартами. Их авторы избегали жесткой регламентации, догматической направленности - тех ограничений, однозначности, которых требовали официальные теоретики соцреализма. В методических указаниях к программам подчеркивалось, что соприкосновение с искусством должно доставлять радость познания: «задача не в том, чтобы готовить узких специалистов, так как стране не нужно 50 миллионов киноведов. Задача кинопедагогики - расширение духовного кругозора учащихся, развитие потенциалов личности» [Вайсфельд, 1993, с.4-5]. В этом смысле занятия многих российских медиапедагогов можно было определить «одним ведущим понятием: ***диалог***» [Вайсфельд, 1993, с.5]. Разрушалась старая схема, когда учитель являлся в первую очередь источником информации, а учащийся - воспринимающим устройством. Давался больший простор для творчества, импровизации, для игровых форм проведения занятий.

Впрочем, у некоторых российских деятелей медиаобразования можно было обнаружить и устаревшие педагогические подходы. К примеру, А.Я.Бернштейн был убежден, что «воспитание средствами киноискусства невозможно без систематического художественного контроля над тем, что ежедневно видит ученик в кинотеатре и по телевидению» [Бернштейн, 1971, с.7]. Здесь, на наш взгляд, наблюдалась отчетливая перекличка с аналогичными взглядами многих американских медиапедагогов (особенно 40-х - 70-х годов XX века), считавших, что главная задача медиаобразования - жесткий контроль, «информационная защита», «инъекционно-прививочные» технологии, направленные против вредного воздействия экрана, прессы и т.д.

В целом (в 70-х и в первой половине 80-х годов XX века), медиапедагогика в России развивалась по двум практически автономным направлениям:

1)практическое медиаобразование, основанное, как правило, на активном внедрении технических средств обучения в процессе преподавания обязательных учебных дисциплин;

2)внеклассная и внешкольная медиаобразовательная работа, сосредоточенная в кинотеатрах, киноклубах, в учреждениях культуры, редакциях школьных и вузовских газет, на радиостанциях и телестудиях, на факультативных занятиях в различных учебных заведениях.

Системной медиаобразовательную работу обоих направлений можно было назвать лишь условно, так как они развивались практически независимо друг от друга, разнились методически. Более или менее систематизированным медиаобразовательным курсом стал факультативный –

«Основы киноискусства» (для 9-10 классов средней школы), программа которого была издана под министерским грифом в 1974 году. Это была первая такого рода программа (авторы: М.С.Шатерникова, Ю.Н.Усов и Ю.М.Рабинович), поддержанная на государственном уровне, следовательно, она заслуживает наиболее тщательного рассмотрения и анализа. Данный курс являлся частью системы школьного эстетического образования и опирался на основные положения эстетики (содержание и форма, сюжет, композиция и т.д.), основ изобразительного искусства, театра и музыки. Его основной задачей было развитие эстетических вкусов, творческих способностей, мышления и воображения учащихся [Программы…, 1974, с.92].

Для внедрения программы были организованы специальные курсы при институтах усовершенствования учителей (ИУУ), опубликованы методические рекомендации. Ведущим методическим принципом курса было следование «от живой практики киноискусства» (от фильмов, сценариев и т.д.) к теоретическим обобщениям. Основными формами занятий являлись: лекции, коллективные обсуждения изученного материала или просмотренного фильма, семинарские занятия (включающие доклады, ответы на вопросы); практические задания (индивидуальные или коллективные). Программа состояла из нескольких разделов, посвященных документальному, научно-популярному, игровому кинематографу; мультипликации; творческому процессу создания игрового фильма; проблеме взаимодействия фильма и зрителя; раскрытию ключевых понятий киноискусства. К примеру, раздел «Фильм и зритель» посвящался восприятию кинопроизведений, взаимопониманию зрителя и автора кинопроизведения. Изучение разделов «Материал, тема, идея фильма», «Фабула, сюжет, композиция фильма» позволяли школьникам научиться понимать авторскую идею, замысел картины, от поверхностного общения с экраном перейти на более высокий уровень восприятия.

Программа знакомила учащихся с теорией киноискусства в свете развития отечественного кинематографа, а также с творчеством мастеров экрана. Цикличность занятий, предложенная в ней, позволяла, изучив определенную проблему, продолжить ее рассмотрение в последующих разделах более подробно и глубоко. Педагог мог варьировать задания и вопросы, отбирать подходящие фильмы в соответствии с уровнем подготовленности школьников. Однако существовал и ряд фильмов, обязательных для изучения, среди которых в связи с идеологическими требованиями существовавшего режима были картины о «революционных вождях», классовой борьбе и т.д. После каждого раздела был предложен список литературы и блок заданий, вопросов, перечень рекомендуемых фильмов.

В программе предлагались различные виды творческих заданий: сравнение сценария и фильма, этюды-рассказы о событиях, происходящих в фильме от имени одного из героев, придумывание своего варианта финала фильма, составление минисценария, рецензирование, викторины, конкурсы,

экскурсии на киностудии, выпуск стенгазет, встречи-конференции, посвященные мастерам кинематографа и т.п. [Программы…, 1974, с.93].

Такой факультативный курс в какой-то мере способствовал преодолению разрозненности в отечественном кинообразовании. Безусловно, в нем не могли не отразиться идеологические и политические тенденции, существовавшие в стране, однако свобода, данная учителю при работе с заданиями, фильмами, а также основополагающий творческий принцип (изучение интересных, значительных произведений; развитие мышления, способностей учащихся, их умений самостоятельно анализировать аудиовизуальный текст и т.д.) позволяли заинтересованному учителю построить факультатив нешаблонно и оригинально.

Как мы уже отмечали, в 60-х - 80-х годах XX века приоритетным направлением развития кинообразования было эстетическое. Воспитательные возможности киноискусства стали общепризнанным фактом. Вместе с тем, практическая реализация этих задач понималась порой по-разному. И.С.Левшина, например, отстаивала в те годы «эффективность, в первую очередь, воспитательного направления» [Левшина, 1975, с.20] в медиапедагогике во внеурочной сфере. С.М.Иванова, напротив, считала «включение основ культуры восприятия фильма в классно-урочную систему (в сочетании с внеклассными формами работы), … целесообразным, …единственно реальным путем систематической, целенаправленной подготовки учащихся к полноценному восприятию фильма» [Иванова, 1978, с.24].

Во многих трудах российских медиапедагогов, вышедших в 70-х и 80-х, затрагивались вопросы взаимодействия экрана и аудитории**,** которое содержит, как известно, ряд этапов (фаз): контакт, восприятие, анализ.

Контакт является начальной фазой общения аудитории с экраном, он непосредственно связано с восприятием. Л.А.Рыбак высказал, на наш взгляд, очень верную мысль, которая не потеряла актуальности с появлением новых средств массовой коммуникации (видео, Интернета и др.): «Привычка юных зрителей регулярно смотреть фильмы, часто посещать кинотеатры ради развлечения не обостряет художественной восприимчивости, и сама по себе к пониманию искусства не ведет. ...Фильм смотрят не так, как произведение живописи. Из особенностей, присущих кинематографическому зрелищу, приметнее, а для ...бесед важнее всего, что кинокартина управляет вниманием зрителей с большей настойчивостью и эффективностью, чем любое другое зрелище - и художественное и нехудожественное» [Рыбак, 1980, с.6-8].

Таким образом, кинопроизведение признавалось уже не просто материалом или средством образования, а художественным методом воспитания, реконструирующим «путь его образного становления, в полноте связи с действительностью, киноискусством, творческой судьбой художника» [Гращенкова, 1986, с.204]. А воздействие экранного

произведения представлялось заключительной фазой, в которой реализовывалось «личное творческое присвоение мира фильма».

Бесспорно, восприятие экранных произведений имеет «свои специфические особенности, зависящие как от художественно-образной структуры произведения киноискусства, так и от нравственно-эстетического уровня развития зрителя» [Иванова, 1978, с.9]. Зритель воспринимает фильм «сквозь «призму» своих установок, при этом у каждого зрителя свой комплекс требований, свой «план» отношения к киноискусству» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с.7].

Один из основоположников российского медиаобразования Ю.Н.Усов придавал огромное значение восприятию экранного произведения. Он считал, что восприятие развития «звукозрительного образа в динамике пластических форм пробуждает в душе зрителя особое эмоциональное напряжение:

-устанавливает ассоциативные связи с конкретным художественным и жизненным опытом зрителя;

-на основе их происходит интуитивное постижение развивающихся пластических форм в результате сопереживания с героем и автором;

-последовательно возникают образные обобщения отдельных составных фильма, начиная от кадров, … и кончая отдельными частями фильма в целом» [Усов, 1980, с.26].

Составляющие процесса восприятия, сформулированные Ю.Н.Усовым, легли в основу многих российских медиаобразовательных концепций. Так или иначе, проблемы восприятия медиатекстов затрагивались на разных исторических этапах и не потеряли актуальности в современной социокультурной ситуации.

Значение педагогического наследия профессора, доктора педагогических наук Юрия Николаевича Усова (28.07.1936 – 27.04.2000) трудно переоценить. В течение долгих лет возглавляя лабораторию экранных искусств Института художественного образования Российской Академии образования, он, как никто другой, внес огромный вклад в теорию российского кино/медиаобразования. Ю.Н.Усов был одним из основателей Ассоциации деятелей кинообразования и медиапедагогики России. Под его руководством осуществлялись масштабные научно-методические эксперименты по внедрению кинообразования в школьную практику, выпускались монографии, научные сборники, учебные пособия и программы. Он был ведущим лектором на, увы, недолго просуществовавших Высших кинопедагогических курсах. Вел мастерскую медиаобразования в Московском кинолицее. Ю.Н.Усов был руководителем многих аспирантов, избравших тематикой своих диссертаций различные аспекты кино/медиаобразования в школе и вузе. В его педагогическом подходе требовательность неизменно сочеталась с доброжелательностью, а обоснованная критика - с тактичностью. Он был человеком уникального таланта и бескорыстия...

Педагогические взгляды эволюционировали Ю.Н.Усова в течение трех десятилетий: от своих первоначальных разработок в области кинообразования он пришел к созданию убедительной концепции медиаобразования на основе экранных искусств.

В 1980 году, в Эстонии была опубликована первая книга Ю.Н.Усова, в которой он обобщил свои исследования в области кинообразования, проведенные в течение всех 70-х годов. В этой работе Ю.Н.Усов справедливо отметил, что преподавание искусства в тогдашней отечественной школе часто ограничивалось историей и теорией, не развивая по-настоящему восприятие, творческое мышление учащихся [Усов, 1980, с.3]. Верно было вскрыто и одно из главных противоречий, стоящих на пути кинообразования: «преподавая искусство, восприятие которого опирается на образно-пространственный, невербальный тип мышления, мы (…) совершенствуем принципиально противоположный художественному восприятию тип мышления – абстрактно-логический, вербальный. (…) Отсюда рационализм, логизирование, подмена эстетического анализа социологическим» [Усов, 1980, с.4].

Выявив данное противоречие, Ю.Н.Усов предложил обоснованный им во многих работах путь выхода из подобного тупика: практический курс киноискусства на базе «рассмотрения отдельных моментов художественного восприятия – как по мере постепенного проникновения, «вживания» в произведение искусства открывается ученику многоплановость развития авторской мысли, в каких образных формах закрепляется она творческим воображением, сознанием школьника» [Усов, 1980, с.4]. Тогда-то и будет развиваться невербальный тип мышления: образность, ассоциативность, возможность в момент восприятия одновременного сопереживания герою и автору художественного произведения, интуитивное познание художественной идеи, авторской концепции [Усов, 1980, с.4-5].

На основании такого рода размышлений Ю.Н.Усов делал вывод, что «содержание подобного курса должно строиться по принципу знакомства с особенностями структуры художественного образа» [Усов, 1980, с.5]. То есть по отношению к кинообразованию – по принципу изучения особенностей структуры аудиовизуального образа, который синтезирует в себе свойства многих видов искусства. Аудиовизуальный или звукозрительный образ определялся Ю.Н.Усовым как «динамическая система пластических форм, которая существует в экранных условиях пространственно-временных измерений и аудиовизуальными средствами передает последовательность развития мысли художника о мире и о себе» [Усов, 1980, с.17].

Ю.Н.Усов отчетливо сформулировал понятие «аудиовизуальной грамотности», как культуры восприятия звукозрительного образа, включающей умения его анализа и синтеза [Усов, 1980, с.5]. При этом «в основе этого процесса лежит эвристический метод: каждый раз, рассматривая структуру кинообраза, мы побуждаем учащихся разобраться в причинах возникновения эмоциональных впечатлений, прийти к открытию для себя

того или иного элемента (план, ракурс, монтаж, время, пространство) в диалектическом и семантическом единстве с другими, частично опережая будущее знакомство с ними, предваряя их изучение» [Усов, 1980, с.6].

Будучи не только выдающимся теоретиком, но и талантливым педагогом-практиком, Ю.Н.Усов уже к 1980 году сумел выстроить логичную методику практической реализации своей теоретической концепции кинообразования школьников. В частности, он придумал весьма эффективный план вводного занятия со старшеклассниками по факультативному (кружковому) курсу киноискусства. В начале каждого года обучения аудитории предлагалось написать небольшую письменную работу. Учащиеся должны были сделать выбор из трех различных тем: фильм, который произвел на меня особенно сильное впечатление, фильм, который повлиял на мое отношение к себе и окружающим, анализ одного эпизода из запомнившегося фильма [Усов, 1980, с.7].

Бесспорно, уже сам выбор той или иной темы в какой-то степени мог раскрыть педагогу степень аудиовизуальной грамотности ученика. Первую тему обычно выбирали старшеклассники, склонные к простому пересказу событий художественного произведения (таких, как правило, большинство). Вторая тема в значительной степени интересовала школьников, для которых больше всего важны социальные и моральные проблемы, затронутые в медиатексте. Третья тема могла привлечь только самых «продвинутых» в области экранной культуры учащихся - аудиторию с достаточно развитым художественным восприятием, способную проанализировать звукозрительный образ.

Итогом каждого года обучения становилось написание учащимися «контрольной» рецензии на один и тот же совместно просмотренный фильм. В этой рецензии должны были быть отражены вопросы, затрагивающий смысл названия фильма, раскрытие его центральной проблемы в отдельных эпизодах и в целом, в актерской, режиссерской, операторской работе [Усов, 1980, с.8]. Само собой, написание такой рецензии уже невозможно без определенного уровня знаний и умений, без сформированной аудиовизуальной грамотности.

Ю.Н.Усов подробнейшим образом описал практическую реализацию подобных теоретических и методических подходов по отношению к развитию аудиовизуального восприятия, невербального творческого мышления учащихся.

Так, на основе результатов отзывов десятиклассников Ю.Н.Усов выделил два основных типа художественного восприятия учащихся. «Если первая группа зрителей, опираясь на абстрактно-логический тип мышления, остается на уровне сопереживания герою, (…) то вторая группа следует за авторами фильма, понимает логику развития их мысли в художественной структуре фильма только потому, что опирается на образно-пространственное мышление» [Усов, 1980, с.10]. Анализируя типологию зрительского восприятия школьников, Ю.Н.Усов проявил незаурядный

искусствоведческий дар, тонко подметив, что «в отличие от художественного образа в живописи звукозрительный образ трудно уловим для анализа, так как находится в постоянном развитии пространственно-временных координат. Наше внимание фиксирует состояние «фазы» становления звукозрительного образа на экране и его окончательное оформление в наше сознании» [Усов, 1980, с.16].

Ю.Н.Усов был убежден, что квалифицированный кинопедагог может научить учащихся видеть мысль, запечатленную в динамике звукозрительного образа. Для этого школьникам «необходимо: 1) иметь знания об особенностях кино как искусства; 2) обладать навыками анализа и синтеза киноповествования и его основного средства – звукозрительного образа; 3) пройти определенную систему упражнений, совершенствующих сам процесс киновосприятия в практике анализа фильма» [Усов, 1980, с.18-19].

Как мы видим, в отличие от многих других деятелей медиаобразования в России (Ю.И.Божков, П.Д.Генкин, Л.П.Прессман и др.), полагавших, что основной упор на занятиях со школьниками нужно делать на работу с техническими средствами (кинокамера, кинопроектор, видеокамера, монитор, работа в проявочной лаборатории и т.д.), Ю.Н.Усов полагал, что главное – развитие художественного восприятия, творческого мышления, аудиовизуальной грамотности школьников с помощью просмотра и анализа произведений, созданных профессионалами. «Сложность эстетической информации в том, - подчеркивал Ю.Н.Усов, - что она несет в себе не только объективный факт, но и субъективное его воссоздание, в процессе которого запечатлеваются чувства художника-автора, его отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном обобщении этого факта перед нами открывается мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды. Оценивая их, мы тем самым проверяем, уточняем, формируем и свое отношение к миру, а порой в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий мир» [Усов, 1980, с.20-21]. Иначе говоря, восприятие развития «звукозрительного образа в динамике пластических форм пробуждает в душе зрителя особое эмоциональное напряжение: 1) устанавливает ассоциативные связи с конкретным художественным и жизненным опытом зрителя; 2) на основе их происходит интуитивное постижение развивающихся пластических форм в результате сопереживания с героем и автором; 3) последовательно возникают образные обобщения отдельных составных фильма, начиная от кадров, их монтажных соединений в эпизоды, сцены и кончая отдельными частями фильма в целом» [Усов, 1980, с.26]. Здесь можно вести речь об изобразительном решении кадра, о пластике, мимике актеров, о крупных планах, выделенных деталях и т.д.

Говоря об особенностях кинематографического образа, Ю.Н.Усов на конкретных примерах подчеркивал его сходства и отличия от образа литературного, музыкального, живописного и театрального, всякий раз

возвращаясь к мысли о том, что специфика кинообраза в единстве его динамичной аудиовизуальной и пространственно-временной природы. «В конечном итоге мы приходим к выводу о том, - писал Ю.Н.Усов, - что восприятие звукозрительного образа – это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования. Результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые вырастают из монтажной организации зрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи. Образное обобщение в момент просмотра фильма постепенно складывается в сознании зрителя, по аналогии с восприятием музыки, на основе трех основных процессов: 1) восприятия динамически развивающихся зрительных образов; 2) сохранение в памяти уже прошедших на экране звукопластических мотивов, элементов звукозрительного образа, и 3) предвосхищение того, что еще появится на экране. (…) Но интенсивность такого процесса возможна при условии, если зритель обладает определенными навыками киновосприятия, соответствующими трем вышеназванным моментам: 1) навыки анализа и синтеза, 2) острота реакции на поток зрительных образов (наличие зрительной памяти), 3) умение преодолеть в себе стереотипность восприятия, творческая активность, раскованность при встрече с фильмом. Все эти навыки, подкрепленные знаниями об особенностях искусства кино, в частности звукозрительного образа, и составляют аудиовизуальную грамотность» [Усов, 1980, с.60].

Этап постижения особенностей экранного образа, по мысли и педагогической практике Ю.Н.Усова, становился базой для главного этапа кинообразования – художественного анализа фильма. Здесь надо было последовательно решить ряд задач:

«1.Попытка разобраться в эмоциональных впечатлениях, в едином ощущении проблематики, авторской концепции – уточнение своего образного обобщения, оставшегося после просмотра фильма. Для этого учащимся предлагается на выбор:

-описать какой-нибудь кадр из фильма, который визуально передает это обобщение;

-предложить свой визуальный вариант образного обобщения в виде рекламного плаката;

-передать образное обобщение известным стихотворением, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается с темой фильма или совпадает.

2.Детальный анализ отдельных частей (кадров, сцен, эпизодов), которые наиболее ярко выявляют в себе становление и развитие звукозрительного образа, художественную закономерность построения всего фильма.

3.Проследить логику развития мысли художника, проверяя ее установленной закономерностью в пластической организации запечатленного на экране события, в сцеплении этих событий, в характере главного героя и других

действующих лиц. При этом необходимо постоянно иметь в виду двуединое развитие центральной проблемы, авторской концепции в изображаемых событиях (внешний план повествования) и в композиционном строе (внутренний, глубинный план киноповествования, что чувствуется и ощущается за событиями и речами).

4.Решение этих задач должно завершиться синтезом авторской концепции во внутреннем движении сюжета, в смысловой значимости сцепления фактов, событий, в столкновении умонастроений героев.

5.Итогом анализа должно стать обоснование учениками своего отношения к авторскому мировосприятию, которое выявилось в результате анализа, построение своей концепции» [Усов, 1980, с.62-63].

Используя такого рода педагогическую технологию, Ю.Н.Усов на примере коллективных обсуждений конкретных фильмов (рассматривающих такие понятия, как «содержание и форма», «герой», «автор», «композиция», «драматический конфликт», «тема», «фабула и сюжет», «полифонический строй фильма» и др.) в школьной аудитории ярко и убедительно показал ее качественность и эффективность. То есть уже к концу 70-х Ю.Н.Усов сумел разработать эффективную методику анализа экранного текста, моделирующую процесс восприятия художественной концепции фильма, объединяющую такие задачи эстетического воспитания как развитие образного и логического мышления, мировоззрения, творческой активности, активизация знаний, полученных на занятиях по различным гуманитарным дисциплинам.

И здесь ему помогал богатый практический опыт – проведение целенаправленного констатирующего формирующего эксперимента по кинообразованию школьников 8-10 классов в московских школах № 91, 1140 (1974-1978), разработка экспериментальных учебных программ и опытной модели кинообразования для учащихся 1-10 классов, кинообразование учителей московских школ (1978-1980), проведение знаменитого «тушинского эксперимента» (1980-1985) в 30-ти школах Москвы. В этом масштабном кинообразовательном эксперименте в качестве «опорных площадок» были задействованы средние школы №№ 15, 313, 599, 613, 818 и другие. В них кинообразованием были охвачены учащиеся с первого по десятый класс. Все эти годы под руководством Ю.Н.Усова продолжалось и кинообразование учителей. В 1983-1986 Ю.Н.Усов совместно с профессором З.С.Смелковой читал курс «Основы киноискусства» для студентов Московского государственного педагогического института. Теоретические разработки и методические подходы Ю.Н.Усова апробировались в те годы не только в России, но и в Эстонии, Казахстане и Узбекистане.

Кроме термина «аудиовизуальная грамотность» в 70-е – 80-е годы прошлого века довольно часто употреблялись и более «старые» термины – «кинообразование» и «киновоспитание». При этом медиаобразование на материале киноискусства рассматривалось многими российскими педагогами как культурно-просветительный процесс, совершенствующий эстетические

знания, а киновоспитание – процесс личностно - созидательный, наращивающий творческий потенциал личности.

Проблема школьного кинообразования, целью которого, по мнению И.С.Левшиной, было «максимальное использование воспитательных возможностей художественного кино в социальном формировании и воспитании школьников» [Левшина, 1975, с.18], анализировалась в ряде работ, вышедших в эти годы. Утверждалось, что «введение в школу системы киновоспитания (целенаправленной подготовки к восприятию экранных искусств, то есть кино и телевидения) есть объективное требование современного социального и научно-технического прогресса и одна из задач перспективного развития советской общеобразовательной школы» [Левшина, 1975, с.8]. И.С.Левшина считала необходимым включить «основные задачи, связанные с формированием кинонвосприятия, в государственные планы совершенствования содержания и методов воспитания школьников», поднять престиж кинематографа с помощью специализированной детской и молодежной прессы, которая создаст благоприятную социально-психологическую установку по отношению к экрану [Левшина, 1975, с.22]. Однако, говоря о больших воспитательных возможностях художественных кино- и телефильмов, она констатировала: «педагогически не направленное общение учащихся с кино приводит к тому, что в массе своей школьная молодежь находится на начальной ступени возможной глубины и эффективности восприятия идейно-нравственного содержания фильма» [Левшина, 1975, с.23].

В своем исследовании 70-х годов И.С.Левшина выделила следующие возможные виды работы с киноматериалом: просмотр фильма с учителем; рассказ учителя о фильме до просмотра: создание необходимого настроя, социально-психологическая установка (вступительное слово перед просмотром могут подготовить и наиболее активные школьники); общая беседа-дискуссия после просмотра фильма (активизация воссоздающего воображения зрителя, определение наиболее значимых моментов киноленты); игровые формы (кино-КВН, киновечера, киновикторины, турниры, аукционы) - особенно в работе со школьниками среднего возраста; дискуссия после демонстрации фильма (особенно со старшими школьниками) [Левшина, 1975, с.19-21].

На основе контент-анализа фильмов текущего репертуара и социологических исследований кинопредпочтений молодежной аудитории И.С.Лквшина пришла к любопытным выводам: «Оказалось - чтобы с успехом пройти в молодежной аудитории, фильм должен отличаться рядом совершенно определенных и легко вычленяемых признаков. Он должен иметь: традиционную фабулу (с завязкой, кульминацией, развязкой), занимательную действенную интригу, «закрытый (законченный по фабуле и однозначный по «морали сей басни») финал. Необходимо также, чтобы главный герой был небудничного типа, не занятый проблемами каждодневности; чтобы актеры, исполнители основных ролей были

популярны и любимы. В движении фабулы и сюжета нельзя обходиться без любовной ситуации. (...) Жанровая интонация желательна «чистая», яркая - абсолютно комедийная или драматическая, форма же кинематографической выразительности - каноническая, привычная» [Левшина, 1978, с.57].

На базе обширного социологического исследования (было обработано около 50000 анкет читателей журнала «Сов. экран», около 400 сочинений по опроснику, опубликованному в журнале «Смена», 300 анкет, заполненных школьниками, посещающими киноклуб и т.д.) И.С.Левшина пришла к заключению, что значительная часть молодежного зрителя находится на первичных ступенях художественного восприятия. «В массе своей юношество разбирается в событийной фабуле произведения (осваивает канал так называемой «ассимиляции среды»), сопереживает персонажу (канал «перенесения на героя»). Завершение же акта художественного восприятия («отождествление с автором»), что дает целостное восприятие и максимально полное понимание идейно-нравственной авторской позиции - в большей части юношеской аудиторией пока что не освоено» [Левшина, 1975, с.16].

Исходя из этого, И.С.Левшина пришла к убеждению, что педагог, который хочет заниматься кинообразованием со школьниками, должен обязательно учитывать как особенности художественного восприятия, свойственные этому возрасту, так и реальную типологию зрительских предпочтений. «Недостаточна позиция воспитателя-учителя, волей-неволей прикованного пока что своими профессиональными задачами и интересами к одному из многочисленных планов воспитательного влияния экрана на личность школьника. Здесь понадобится и позиция искусствоведа, и позиция психолога и социолога. И только взяв от каждой все самое значительное для формирования целостной личности на материале художественного экрана, мы сможем снова вернуться в школу и предложить ей содержание и методы небывалого предмета, который называем пока что «видеограмотностью» [Левшина, 1978, с.208].

И.С.Левшина довольно четко сформулировала три типичных направления в медиаобразовании в целом. Если «с традиционной учительской позиции школа может использовать художественный фильм как средство всевозможных видов воспитания, с позиции искусствоведа школа должна художественно образовывать человека, а с позиции социального психолога при выполнении всех этих задач нельзя забывать о процессах общественной психологии и особенностях обыденного сознания (...), то с позиции социолога школа должна сделать главное: сформировать в человеке общественно ценные механизмы избирательности в отношении всё увеличивающихся потоков информации. Самое сложное в такой ситуации, что правы все» [Левшина, 1978, с.217-218].

При этом И.С.Левшина категорически против того, чтобы вводить «Основы киноискусства» или «Медиакультуру» в обязательную школьную программу, так как она уверена, что всякая «обязательность» и «поточность» непременно убьет интерес школьной аудитории к экрану. Особенно не нужен

детям адаптированный курс «Истории и теории кино» [Левшина, 1978, с.240-241]. «Кинообразованным» человеком, знакомым с адаптированным курсом истории и теории кино, должен быть, по ее мнению, не школьник, а педагог.

«Справедливости ради надо сказать, что некоторые учителя-энтузиасты кинопросвещения ввели этот предмет в существующую школьную программу, объединяя его чаще всего с уроками литературы и подчинив таким образом все формам и методам классно-урочной системы. И хотя они добились неплохих результатов (наверное, потому, что всякое учение - свет), распространять их методику в масштабе всей средней школы не имело бы, на мой взгляд, никакого реального перспективного смысла» [Левшина, 1978, с.240-241]. Кинообразование для И.С.Левшиной, - это «подготовка к киновосприятию», то есть «киновоспитание». И лучше поле для него - киноклуб или кинокружок. Никакого учительского диктата! Никаких обязательных упражнений и сочинений! Можно предложить учащимся широкий круг творческих заданий, не настаивая ни на одном из них. Никакого формального контроля! «Когда речь идет о восприятии искусства, то оценивать мысли и чувства воспринимающего по пятибалльной системе - значит сделать все возможное, чтобы отучить этого человека рассуждать вслух, убить в нем всякие порывы к нравственно-эстетическому общению» [Левшина, 1978, с.242].

Главную задачу работы кинопедагога со школьниками 1-5 классов И.С.Левшина видела в формировании у ребенка (с помощью репертуара, доступного аудитории - сказки, фильмы о животных, комедии и т.д.) наряду с эмоциональным отношением к кинозрелищу понимания многообразных возможностей кино, его способности запечатлевать на пленке не только события и поступки, но и мысли человека. Основной метод - коллективное обсуждение просмотренного материала [Левшина, 1975, с.18-19]. Ведущей задачей киновоспитания старших подростков 6-7 классов И.С.Левшина считала формирование серьезного отношения к возможностям кино в изображении и постижении человека и времени. Основной материал - фильмы для юношества и фильмы из общего проката, не имеющие строгих возрастных ограничений. Здесь помимо обсуждений основными методами становятся всевозможные игры. Основная задача киновоспитания в старших классах, по мнению И.С.Левшиной, - формирование осознанной оценки фильма, избирательности по отношению к репертуару. Здесь помимо дискуссии желательна более самостоятельная деятельность учащихся (старшеклассники готовят вступительные слова перед просмотром, выступают перед младшими школьниками, готовят киновечера и т.д.). «Создание отношения и тренированности эстетического чувства, таким образом, становятся важнейшими методическими задачами в подготовке массового реципиента к полноценным контактам с искусством» [Левшина, 1983, с.92].

В 70-е – 80-е годы вышел целый ряд научных работ, книг и методических пособий по кинообразованию (О.А.Баранов, И.В.Вайсфельд,

И.Н.Гращенкова, С.М.Иванова, И.С. Левшина, К.К.Парамонова, С.Н.Пензин Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров и др.). К примеру, О.А.Баранов считал наиболее эффективной так называемую «разветвленную» систему школьного киновоспитания, призванную расширить эстетическое восприятие, обращая внимание учащихся на многослойную структуру кинопроизведения (в частности, сочетание изображения, слова, музыки, движения), на развитие как можно более точного (в идеале - адекватного) понимания сложнейшего кинематографического языка. При этом основными отличительными особенностями разветвленного кинообразования являются: приспособленность ко всем возрастным группам учащихся; комплексность, достижение всеобщей заинтересованности школьников в искусстве; деятельный характер (создание кружков любителей кино, организация выставок, фестивалей и вечеров и т.д.) [Баранов, 1979, с.8].

С.Н.Пензин утверждал, что «кинематограф представляет ценность для воспитателя не только как одно из лучших средств фиксации и воспроизведения действительности, но и как способ ее осмысления» [Пензин, 1973, с.8], постижения закономерностей исторического развития мира и человеческого сознания. «Главным фактором, объединяющим задачи педагогики и киноискусства, - утверждал С.Н.Пензин, - является общность объекта – человеческая личность» [Пензин, 1973, с.8], но при этом «педагог должен осторожно пользоваться методом убеждения, не увлекаться «позицией командира», не поучать там, где надо дать простор самостоятельной деятельности студентов (…), чрезмерной опекой, стремлением все продумать за юношей и девушек можно усилить тенденцию, которая ведет к отчуждению отдельных учащихся» [Пензин, 1973, с.19].

В тематический план опубликованной в том же году программы спецкурса для вузов «Кино как средство обучения и воспитания» С.Н.Пензин включил такие темы, как «Творческий процесс создания фильма», «Классификация кинематографа», «Выразительные средства кинематографа», «Кино в учебном процессе», «Кино в системе воспитания» и др.

Однако здесь еще не было детально обоснованной системы кинообразования студентов. Автор лишь в общих чертах описывал схему проблемного обсуждения фильмов в студенческой аудитории, гораздо больше внимания уделяя популяризаторским главам о видах и жанрах, истории кинематографа. Время от времени возникали и весьма категоричные пассажи, направленные против весьма популярного у зрителей всех возрастов кино развлекательных жанров: «Преподаватель должен воспитывать у студентов к подобного рода фильмам резко отрицательное отношение, объявив им непримиримую войну» [Пензин, 1973, с.70].

Весьма эффективной формой медиаобразования в вузе С.Н.Пензин считал студенческий киноклуб, который в идеале должен был включать секции киноорганизаторов (коллективные просмотры, кинофестивали,

киновечера, викторины, стенды, выставки, встречи с авторами фильмов, экскурсии, «киношефство» над школами и т.д.), критиков и историков кино (стенгазеты, рецензии, переписка с кинематографистами, лекции, беседы, музей кино, конференции, обсуждения фильмов), киносоциологов (анкетирование, тестирование), любительскую кино/телестудию (съемки фильмов и телепередач, их демонстрация и т.д.).

В 70-х – 80-х годах XX века продолжала расширяться сеть школьных кинофакультативов и спецкурсов в высших и средних специальных учебных заведениях. Например, с 1970 года спецкурсы по киноискусству читались в Воронежском педагогическом институте, а несколькими годами позже - в Воронежском Институте искусств. В 1972 году при Воронежском вечернем университете киноискусства открылся факультет «Кино в школе». Занятия в нем проводились два раза в месяц и состояли из двух отделений: часовой лекции с демонстрацией фрагментов и просмотра нового фильма [Пензин, 1987, с.119]. Курс был рассчитан на два года. Первый год изучалась история и теория кинематографа, а второй включал в себя посещение киновечеров и занятия педагогической тематики: «Кино в системе воспитания», «Кино и школа» и т.д. До начала 80-х слушателями данного факультета были учителя русского языка и литературы, а с 1983 года - заместители директоров школ по воспитательной работе, для которых имелась своя программа занятий, включавшая не только педагогические, но и киноведческие темы («Автор фильма», «Сюжет», «Звук и музыка» и т.д.). Поддержку воронежскому кинообразованию оказывали областное управление кинофикации, органы образования, общество «Знание», редакции газет и т.д. [Пензин, 1987, с.119-121]. Аналогичной была структура очагов медиаобразования на аудиовизуальном материале и в других российских городах.

Подготовка учителей к преподаванию основ киноискусства оставалась весьма актуальной проблемой 70-х - 80-х годов XX века (впрочем, как и сегодня). В 1975 году на московской Международной консультативной встрече «Вопросы преподавания основ киноискусства в средней школе и некинематографических вузах», в которой приняли участие представители из четырнадцати стран мира, секретарь Союза кинематографистов А.В.Караганов констатировал, что «школа по-прежнему учит читать, но не учит смотреть». Курганские ученые (Ю.М.Рабинович и др.) изложили программу факультативного курса по киноискусству для будущих учителей, который проводился по выбору студентов с 1971 года для историко-филологического факультета. Его основные разделы («Кино как искусство», «Виды кино», «Выразительные средства киноискусства» и др.) были ориентированы на основательную методологическую и методическую подготовку, приобщение студентов к базовым знаниям о киноискусстве, на использование ими знаний по теории литературы и т.д. Таким образом, в процессе кинообразовательной работы в Курганском педагогическом институте сложилась своего рода иерархия: на первом и втором курсах студенты участвовали в работе киноклуба; на третьем – слушали спецкурсы

по киноискусству; на четвертом - спецсеминары [Рабинович, 1991, с.72-76].

Проблемами кинообразования продолжал заниматься и созданный при Союзе кинематографистов общественный Совет по кинообразованию в средних школах и некинематографических вузах. По программам, одобренным Советом, киноискусство изучалось на факультативных занятиях в ряде российских школ. Медиапедагоги страны провели серию конференций и выездных советов. Так, в 1978 году в Кургане прошла Всесоюзная конференция по кинообразованию, а в 1978-1983 годах состоялись выездные советы по кинообразованию в столицах тогдашних «союзных республик». После знаменательной московской международной консультационной встречи по кинообразованию 1975 года прошли совместные семинары российских, немецких и венгерских медиапедагогов.

Впрочем, как и прежде, медиаобразование в обычных российских вузах и школах не было обязательным. Как правило, речь шла о курсах по выбору самих учащихся. Конечно, помимо факультативных предметов и кружковых занятий, специально посвященных медиакультуре, существовали и интегрированные курсы. В этом случае медиаобразование становилось составной частью дисциплин эстетического (литература, изобразительное искусство, музыка, мировая художественная культура, эстетика), лингвистического (русский и иностранный языки), историко-философского (история, философия, право) и иных циклов.

Постепенно кинообразование стало занимать довольно прочное положение в российской педагогике как полноправная часть «системы эстетического воспитания, в которой оно сливается с уроками музыки, изобразительного искусства, литературы» [Вайсфельд, 1982, с.35]. Особенно тесной была связь кинообразования со школьным и вузовским предметом «Литература». Преподавание литературы связывали с киноискусством многие отечественные медиапедагоги (С.А.Герасимов, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и др.). «Я убежден, - писал С.А.Герасимов, что кинематограф - искусство совершенно всеобъемлющее и всемогущее и обладает всеми свойствами литературы в области времени и пространства, всеми ее возможностями проникать в причинность и связи, раскрывать не только поступки, но и мысли человека. То есть кино способно творить все то, что от века было достоянием литературы, но способность эта в кинематографе умножилась зрительным воплощением» [Герасимов, 1981, с.54]. Однако при использовании кинематографа в школьной практике зачастую превалировало обращение к его идейно-нравственному содержанию, хотя, на наш взгляд, весьма продуктивным было стремление педагогов к интеграции искусств в рамках учебных занятий: к примеру, при анализе текста (имеется в виду литературный и медиатекст), восприятия произведений литературы и киноискусства и т.д.

Обоснованность данной точки зрения подтвердил масштабный Тушинский эксперимент, проходивший под руководством Ю.Н.Усова в первой половине 80-х в Москве. Его задачей стало экспериментальная

апробация кинообразования в начальной и средней школе. В рамках его проведения реализовывались задачи знакомства учащихся с основами теории кино, развития их киновосприятия и совершенствования восприятия других видов искусства, в том числе и литературы и т.д. Всё это комплексно осуществлялось в синтезе занятий киноклубов, кинофакультативов, уроков литературы, истории, обществоведения. Была составлена тематическая программа просмотров фильмов в киноклубе или кинотеатре, в ходе которых школьники получали знания о кинематографе. После очередного тематического просмотра работа продолжалась на классном часе для всех учащихся, на факультативе для желающих, особенно заинтересованных искусством кино. Полученные на занятиях клуба теоретические сведения углублялись в практике анализа очередного фильма, а также при рассмотрении смежных с литературой понятий: художественный образ в кино и литературе, содержание и форма в произведениях кино и литературы, понятие о композиции, жанрах и пр. [Усов, 1982, с.35]. Педагоги использовали общие закономерности и особенности восприятия и анализа литературы и кино на факультативах по киноискусству и уроках литературы. В 80-х годах изучение основ киноискусства в школе «из полулюбительского занятия энтузиастов» постепенно превращалось «в органическую потребность как учащих, так и учащихся» [Вайсфельд, 1982, с.35].

В работе кинокружков, киноклубов и кинофакультативов довольно популярными были подходы педагогики сотрудничества, появившейся в 60-70-е годы, и получившей относительно широкое распространение в киноклубном движении. Обобщение подобного опыта работы (на примере городского молодежного киноклуба «Искусство экрана», существовавшего более 20 лет и других медиаобразовательных инициатив) дается, в частности, в ряде наших работ [Федоров, 1989; 2001].

В 80-х годах XX века в московской школе № 91 был организован экспериментальный кинофакультатив, деятельность которого подразделялась на два основных направления: просмотр, обсуждение кинофильмов (киноклубные занятия); занятия, носившие теоретико-прикладной характер после просмотра фильма (кинофакультативные занятия). Кинофакультатив по существу функционировал как одна из форм молодежной субкультуры, в которой целенаправленно реализовывались позитивные моменты и гасились негативные. Так, в начале своей деятельности целью факультатива этой школы было общение. Фильм рассматривали как средство, тему для разговора. Постепенно центр внимания и интереса переместился из зрительного зала на экран, на фильм, погружение в который становилось целью, а «общение со сверстниками - лишь средством для ее достижения» [Гращенкова, 1986, с.199-200].

На кинофакультативных занятиях активно использовались игровые, творческие задания; свободное общение; диспуты; анкетирования с последующим обсуждением их результатов; письменные работы (рецензирование, отзывы, сочинения на тему просмотренных фильмов;

изготовление киноафиш и т.д.). Работа кинофакультативов и кружков зачастую проводилась в сочетании с деятельностью кинолюбительских объединений. Руководителей кружков и факультативов, любительских киностудий, как в 70-х, так и в последующие годы, готовили в Московском институте культуры, на факультетах общественных профессий при университетах и педагогических институтах.

В данный период появилось определение оптимальных форм структуры киноклубов. К примеру, О.А.Баранов выделил следующие подразделения в работе киноклубов: познавательные (кинокружок и кинофакультатив); организационно-технические (фотографы, осветители, киномеханики и т.д.); исследовательские и пропагандистские (киномузеи, кинобиблиотеки; руководители кружков, лекторы и т.д.); творческие (художники, сценаристы, персонал киностудии) [Баранов, 1979, с.13].

В переработанном виде материал этих пособий вошел в его книгу «Экран становится другом», изданную московским издательством «Просвещение» в 1979 году. Годом позже вышла в свет его брошюра «Кино во внеклассной работе школы». К сожалению, эта работа несколько уступала предыдущим. В ней практически не содержалось ничего принципиально нового, да написана она была суховато. В 1982 году О.А.Баранов опубликовал учебное пособие для вузов «Фильм в работе классного руководителя». К несчастью, именно в этом году знаменитый киномузей, созданный О.А.Барановым и его учениками, был ликвидирован.

Отметим, что О.А.Баранов стал одним из первых деятелей российского кино/медиаобразования, чьи статьи и книги печатались за рубежом. Так в 1989 году в Праге на чешском языке была опубликована одна из его самых значительных работ по кинообразованию. В дальнейшем Олег Александрович сосредоточился в основном на работе в Тверском государственном университете, где он стал преподавать еще с 1965 года и в течение многих лет заведовал педагогической кафедрой (и где и по сей день читает спецкурс по средствам массовой информации). Параллельно с 1991 года О.А.Баранов стал руководить экспериментом «Определение системы эстетического воспитания учащихся средней школы» (база – тверская школа № 14).

В последние 10-15 лет медиапедагогическая деятельность О.А.Баранова в университете осуществляется по следующим направлениям:

1)интеграция курсов педагогики и кинообразования (почти на каждой лекции, на практическом занятии показываются фрагменты фильмов, которые предварительно готовятся творческими группами студентов; чтобы создать такого рода учебный фрагмент надо обладать немалыми знаниями не только по педагогике, но и в области теории и истории киноискусства, уметь разобраться в социокультурном контексте и т.д.; после просмотра аудиовизуального материала его авторы задают аудитории вопросы, связанные с его конкретным содержанием, нравственной позицией персонажей, актуальностью проблем произведения и пр.);

2)чтение спецкурса «Фильм в работе классного руководителя» (в ходе спецкурса студенты готовят рефераты по тематике киноискусства и кинообразования, выполняют разнообразные творческие задания);
3)кинематографическая гостиная «Русское кино» (просмотры и обсуждения фильмов классического репертуара – своего рода вариант студенческого киноклуба);
4)выполнение курсовых работ по проблемам, связанным с содержанием, формами и методами кинообразования в работе средней школы.

С начала своей педагогической деятельности О.А.Баранов более сорока раз выступал с докладами на научных конференциях «союзного» и российского уровня (некоторые из этих докладов удостоены почетных дипломов). Его опыт кинообразования школьников в условиях интерната, опыт создания школьного киномузея остается и по сей день по-своему уникальным...

Интеграция киноклубных и факультативных занятий позволяла достичь значительных результатов деятельности, так как факультатив при этом становился «локальной эстетической средой, обладающей информационно-просветительским и творчески-преобразовательным воздействием на школьную молодежь. Она, в свою очередь, вписывается в широкую эстетическую среду - быт, жилье, ... различные пласты культуры. Между этими двумя измерениями эстетической среды - локальной и широкой - должны возникать определенные созвучия, переплетения, в которых элементы художественные и внехудожественные создают новое, действенное, взаимодополняющее, воспитывающее единство» [Гращенкова, 1986, с.199].

Кинообразование школьников и молодежи 70-х – 80-х осуществлялось и в школьных филиалах кинотеатров, первые из которых появились еще в 60-е годы. Их работа достаточно активно продолжалась во многих регионах страны и была подчинена общим задачам киновоспитания. Школьные кинозалы функционировали как организационные и технические центры общения школьников с кинематографом. Например, в селе Ворзель успешно работал школьный кинотеатр «Космос», который при подборе репертуара учитывал возрастные особенности зрителей и был тесно связан с общешкольным учебным процессом. Велась обширная просветительская работа, рассчитанная не только на любителей кино, но и на обычных зрителей. Видимо, этим объяснялась тематическая рассредоточенность просмотров, разбросанность и «широкоохватность» многочисленных кружков («Клуб друзей кино», киноклуб «У карты мира», секции литературы, кино и музыки, кинолекторий «Хочу все знать» и т.д.) [Баранов, 1979, с.71].

При школьных кинотеатрах работали группы корреспондентов (их основная деятельность - подготовка информационных выпусков, регулярных кинобюллетеней, стенгазет, информация Совета киноклуба о мероприятиях, проводимых в разных классах, обсуждений репертуара кинотеатра и

телевизионных программ для школьников). Киномузей готовил тематические выставки о мастерах и профессиях кинематографа, освещал переписку с киностудиями страны и деятелями киноискусства) [Баранов, 1979, с.72-74].

Появились молодежные кинотеатры при профтехучилищах и вузах. Они организовывались либо в актовых залах учебного заведения, при котором создавались, либо в арендуемом клубе, доме культуры и т.д. Структура и организация молодежных кинотеатров была очень близка к работе школьного кинотеатра (отличия были лишь в возрасте аудитории). Среди форм деятельности молодежных кинотеатров получили широкое распространение тематические показы, вечера документального, научно-популярного кино, торжественные премьеры фильмов, кинолектории, киноклубы по интересам и т.д. Отличие киноклубов по интересам от обычных кинолекториев состояло в том, что киноклубы ориентировали учащихся в значительно большей степени на проявление собственной инициативы и самостоятельности. Встречи с интересными людьми, обсуждения фильмов, диспуты - вот далеко не полный перечень форм работы клуба [Черкашин, 1987, с.35-36]. Киноклубы по интересам затрагивали вопросы профориентации, патриотического, гражданского и эстетического воспитания учащихся.

Важным компонентом медиаобразования всегда считался выпуск программ и учебных изданий. С начала 60-х столичные («Просвещение», «Педагогика», «Детская литература», «Искусство», «Киноцентр» и др.) и провинциальные издательства выпустили немало монографий, учебных пособий, научных сборников, программ, посвященных проблемам кино/медиаобразования. Правда, некоторые из опубликованных работ были перенасыщены идеологическими догмами, а методические пособия давали иногда слишком примитивные схемы организации педагогической работы с детьми [см., к примеру: Вейхельт и др., 1966, с.26-27]. Статьи по проблемам кинообразования публиковались в журналах «Искусство кино», «Педагогика», «Семья и школа», «Специалист», «Культурно-просветительная работа», «Киномеханик» и др.

Одним из самых активных энтузиастов-издателей литературы о кинообразовании был Л.А.Рыбак - педагог, киновед, главный редактор издательств БПСК (Бюро пропаганды советского киноискусства) и «Киноцентр» (эту должность он занимал со второй половины 70-х до своей кончины во второй половине 80-х годов). Автор нескольких блестящих киноведческих монографий (о творчестве М.Швейцера, Ю.Райзмана, Л.Куравлева и др.), Л.А.Рыбак стал основателем очень важной для поддержки медиаобразования в России книжной серии под общей рубрикой «Кино и школа». В рамках этой серии Л.А.Рыбак также опубликовал и свои четыре «кинопедагогические» книжки [Рыбак, 1975; 1976; 1978; 1980], написанные увлекательным и ярким языком, доступным как учителям, так и старшеклассникам. В трех их них шла речь об экранизациях русской классики и современной литературы. В книге «Наедине с фильмом»

Л.А.Рыбак рассказал о тонкой сфере восприятия экранного кинопроизведения. «Когда-то - до того, как стать кинокритиком, - писал Л.А.Рыбак, - я более полутора десятилетий был школьным учителем. Ходил с ребятами в кино. И случалось, всерьез обижался, если кто-то из моих учеников, посмотрев хорошую картину, не считал ее хорошей, объявляя во всеуслышанье: «Лабуда!» - ни с художниками, не с педагогом не церемонясь. Я злился: понимай картину по-своему, но - понимай! Впечатления кинозрителей всегда неравноценны, потому что они индивидуальны, стремиться к их уравниванию бессмысленно, но как добиться, чтобы, индивидуальные, они возникали и не были бедны?» [Рыбак, 1980, с.6]. Согласитесь, этот вопрос все еще стоит на повестке дня процесса медиаобразования и сегодня, хотя многие медиапедагоги (как российские, так и зарубежные) не раз пытались на него ответить - и в теории, и в практике...

В 1980 году вышла книга Ю.Н.Усова «Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов», в которой курс «Кино как искусство» (осуществлявшийся в школьных киноклубах, факультативах и на уроках литературы) строился по принципу «знакомства с особенностями структуры кинообраза, или звукозрительного образа, синтезирующего в себе отдельные свойства смежных видов искусства, но принципиально отличающегося от художественного образа в произведениях литературы, живописи, музыки, театра» [Усов, 1980, с.5] .

Курс «Кино как искусство» имел целью повышение эстетического воздействия кино и телевидения на основе развития аудиовизуальной грамотности, и включал в себя теоретические разделы программы «Основы киноискусства» 1974 года. В основу содержания занятий была положена специфика структуры кинообраза, рассматриваемая на различных уровнях в каждом классе. В начале учебного года для каждой возрастной группы давались задания, позволявшие выявить отношение школьников к киноискусству, особенности восприятия фильма. В конце учебного года учащимся предлагалась еще одна группа заданий, определявшая навыки восприятия фильма, умения его анализировать (своеобразный контроль знаний о киноискусстве). Если первая группа заданий была представлена в виде вопросов, то задания в конце года строились на основе написания рецензии к фильму (на базе специально разработанных заданий).

Данная методика позволяла рассмотреть различные аспекты проблемы художественного восприятия, включая кинематографическое время и пространство; осмысление динамики звукозрительного образа; особенности восприятия словесного художественного образа, кинообраза; восприятие образа кино и литературы, музыки, живописи; синтетическую природу кинообраза, художественную реальность в театре и кино.

Вторая часть методического пособия посвящалась практике анализа фильма для разных возрастных уровней школьников.

Быть может, некоторые разделы данной программы представляли опре-

деленную трудность для применения учителями-практиками (особенно в отдаленных районах страны). Однако в целом это пособие стало принципиально новой вехой в кинообразовании, так как представленные в нем методические рекомендации и практические выкладки позволяли кинопедагогам творчески подойти к проблеме использования киноискусства как в учебно-воспитательном процессе, так и во внеучебной деятельности. Учитывая разрозненный и разобщенный характер медиаобразования в России, относительную самостоятельность развития различных кинообразовательных моделей и чрезвычайно высокую популярность кинематографа в школьной и юношеской среде, выход такого рода изданий, как нам кажется, был чрезвычайно важен.

Итак, учебно-педагогической литературы было выпущено немало. Однако за все эти годы так и не удалось наладить выпуск хоть сколько-нибудь регулярного издания по медиаобразованию - газеты или журнала. А без этого координация автономных усилий российских медиапедагогов оставалась весьма затруднительной…

Значительно лучше обстояли дела в области научных исследований по проблемам кино/медиаобразования. В 70-х были успешно защищены кандидатские диссертации, развивавшие идеи художественного образования школьников на материале аудиовизуального медиаобразования: Н.В.Гончарова [1970], С.М.Иванова [1978], Г.С.Лабковская [1976], И.С.Левшина [1974], З.С.Малобицкая [1979], С.В.Соколова [1971], Ю.Н.Усов [1974] и др. Диссертации на школьном материале открыли дорогу исследованиям, обращенным к проблеме медиаобразования в институтах и университетах. Наиболее заметные работы на тему кинообразования в вузах появились в 80-е годы: С.М.Одинцова [1981], Л.Н.Сереженкова [1982] и др.

При этом, естественно, продолжался процесс исследования медиаобразования с учащимися: в плане создания и использования экранно-звуковых средств в школе: В.И.Булавко [1982], Л.П.Прессман [1981], А.З.Сайдашев [1985] и др.; самодеятельного кинотворчества школьников: Ю.И.Божков [1984], П.Д.Генкин [1985], Э.А.Янеляускас [1983] и др.; социально-психологических аспектов воспитания и восприятия: Н.Б.Кириллова [1983], Ч.А.Шакеева [1983], С.А.Шеин [1982] и др.

К 80-м годам в России наметился процесс «углубления» медиаобразовательных исследований, переход от описания и обобщения чисто педагогического опыта к выявлению психологических и/или социологических пластов данного феномена; усиление интереса исследователей к проблеме детского творчества, связанного с медиа; «снижение» возраста детей», с которыми исследователи проводили медиаобразовательную работу; повышение уровня обобщений в медиаобразовательных диссертациях» [Шариков, 1990, с.38-39].

Немаловажное значение для развития медиаобразования имело оснащение российских учебных заведений кино/видеотехникой. В 70-е годы, согласно государственному нормативу, общеобразовательная школа должна

была иметь в своем арсенале кинопроекторы, количество которых предусматривалось в зависимости от числа учащихся (максимальное число – 8 кинопроекторов). Кроме того, каждая школа, как правило, имела два цветных телевизора. Понятно, что центральные школы, а также школы в крупных городах были оснащены технически гораздо лучше, чем сельские, а тем более - малокомплектные школы. Зачастую техника, приобретаемая для школ, использовалась слабо, была сложной для эксплуатации. Кроме того, учителя недостаточно хорошо владели навыками ее использования. Крайне мало школ имело свою телестудию, из-за экономических и организационных проблем это новшество не нашло широкого распространения. Как мы видим, «оставалось много противоречий дидактического, организационно-технического и экономического плана» [Зазнобина, 2000, с.9].

В эти годы продолжалась активная работа «курганской школы» Ю.М.Рабиновича. Не останавливаясь на достигнутом, он дополнил школьное кинообразование занятиями городского киноклуба для юных зрителей. Но «и в этом случае в стороне оставалась основная масса школьников», нужны были новые подходы, «которые бы выходили за границу небольшого коллектива учащихся» [Рабинович, 1991, с.66]. Вскоре в Курганской области возник новый очаг кинообразования - школьный киноклуб в селе Кетово, объединивший учащихся 9-10 классов. «Привлекательной чертой клуба с. Кетово являлось творчество ребят, (...) мы имеем в виду не школьную любительскую киностудию (ее здесь как раз не было), а формирование не только эстетически грамотного зрителя, но и пропагандиста экранного искусства. (...) Члены клуба выступали в качестве рецензентов на страницах районной газеты, рассказывали о фильмах в передачах районного радио, произносили вступительное слово к фильму перед его демонстрацией в кинотеатре» [Рабинович, 1991, с.68].

В 1974 году в столичном издательстве «Просвещение» вышел в свет сборник факультативных программ для средней школы, включающий программу по «Основам киноискусства». Одним из ее авторов был Ю.М.Рабинович. Программа была ориентирована на то, чтобы учащиеся получили представления о видах кинематографа, о творческом процессе создания фильма, его монтажном построении, о таких понятиях, как тема, фабула, сюжет и композиция экранного текста. Очевидна была ориентация курса на развитие творческих способностей, мышления, воображения школьников, развитие у них эстетических критериев оценки кинопроизведений. Однако «при экспериментальной проверке было установлено, что не только ученики, но и многие учителя, ведущие кинофакультатив, с этой программой не справились. Для начинающих изучать кино (а в данном случае это относится и к учителям), программа оказалась усложненной, а ряд разделов - вряд ли нужным» [Рабинович, 1991, с.94]. Исходя из этого в следующие варианты подобных программ Ю.М.Рабинович и его коллеги внесли существенные коррективы, в

основном в плане большей доступности материала.

В 1971 году Ю.М.Рабинович стал организатором подготовки «кинообразованных» учителей в Курганском педагогическом институте на базе филологического факультета. Так возник спецкурс, отражавший многообразные связи литературы и кино [Рабинович, 1997, с.9]. Утвержденная программа курса включала такие темы, как «Кино как искусство», «Виды кино», «Жанры кино», «Выразительные средства киноискусства», «Кинематографический образ», «Фильмы-экранизации», «Фильмы о войне», «Школьный» фильм», «Детские и педагогические фильмы», «Фильмы на тему нравственных исканий», «Документальные фильмы», «Работа с фильмом в школе» и др. Как видно с высоты сегодняшнего времени, тематика занятий, подготовленная Ю.М.Рабиновичем была довольно произвольной, на формулировках многих тем сказывались тогдашние идеологические догмы, изучение отечественного киноискусства было искусственно изолированно от зарубежной тематики, очень редкими были выходы на телевизионный материал и т.п.

На спецсеминаре по киноискусству студенты учились анализировать фильмы, работать с киноведческой литературой, готовить доклады по киноискусству. Постепенно в институте сложилась система обучения, состоящая из киноклуба (1-2 курс обучения), спецкурса (3 курс обучения), спецсеминара (4 курс обучения). Вопреки мнению многих российских медиапедагогов (И.С.Левшина, Р.Я.Гузман др.), Ю.М.Рабинович считал, что кинообразование учащихся и студентов следует начинать с истории киноискусства, так как «принцип историзма всегда важен при изучении любого искусства, и кино - не исключение в данном случае» [Рабинович, 1991, с.78]. Он был убежден также, что изучение, к примеру, киноклассики помогает лучшему пониманию языка кинематографа.

Как справедливо писала И.С.Левшина, в России не было «второго пединститута, который постоянно и последовательно слал бы в сельские школы преподавателей литературы, квалифицированно ведущих кинофакультатив и привлекающих художественный экран для прохождения собственно литературной программы» [Левшина, 1987, с.14]. Правда, в более поздний период Ю.М.Рабинович в порядке самокритики отмечал, что установка на кинообразование только учителей-филологов была не совсем верной, ведь медиапедагогом может быть в принципе преподаватель любого школьного или вузовского предмета (кстати говоря, в 80-х годах кинообразование пришло и на другие факультеты Курганского педагогического института, преобразованного потом в университет).

Уже в 70-е годы Ю.М.Рабинович пришел к мысли, что обучение будущих учителей должно строиться на следующих методических принципах: 1) «приобщение студентов к основам знаний о киноискусстве, знакомство с теорией кино; 2) использование знаний по теории литературы для изучения экранного искусства; 3) освоение методики сравнительного анализа фильма и литературного произведения; умение использовать знания

теории литературы и теории кино в практическом анализе произведения; использование интереса школьников к кино для повышения культуры чтения; развитие культуры речи и навыков анализа экранного и литературного произведения и т.п.» [Рабинович, 1997, с.13].

«Курганская школа» кинообразования распространилась не только на школы и вузы, но и на Областной институт усовершенствования учителей. В течение многих лет тут работает спецсеминар для педагогов (ежегодная аудитория - примерно 150-200 человек), включающий лекции по теории и истории киноискусства, методике кинообразования школьников, просмотры и обсуждения фильмов. Аналогичный кинообразовательный спецкурс «Книга и кино» был организован в 1983 году Курганским обществом книголюбов и работниками областной библиотеки. Вот примерная программа занятий, разработанная Ю.М.Рабиновичем для учителей: 1)возникновение кино. Художественная литература - один из источников кинематографа (темы, сюжеты, образы, приемы); 2)«Великий немой». Служебная роль слова; 3)слово - первоэлемент литературы; 4)слово и изображение в современном фильме. Доминирующее положение изображения; 5)монтаж в литературе и в киноискусстве; 6)кинематографические приемы, приближающие кино к литературе в воспроизведении «диалектики человеческой души», внутреннего мира личности; 7)обращение литературы и киноискусства к одним и тем же сторонам действительности, но разными средствами; 8)принципы экранизации литературных произведений. Творческое, кинематографическое прочтение романа, повести, рассказа; 9)специфические приемы использования фильмов-экранизаций при изучении программных произведений. Новые типы сочинений, письменных работ по литературе в связи с изучением классического произведения, переведенного на язык экрана. Рецензия на экранизацию; 10)семинарские, практические занятия, уроки по некоторым значительным экранизациям произведений русской литературной классики; 11)фильмы-экранизации как одно из средств современного прочтения известного литературного произведения; 12)художественный фильм на уроке и во внеклассной работе. Взаимодействие литературы, кино и телевидения в эстетическом воспитании современного школьника [Рабинович, 1991, с.96-97].

Здесь мы вновь ощущаем последовательность педагогических взглядов Ю.М.Рабиновича - активного сторонника «эстетической» концепции медиаобразования, основанной на синтезе литературы и киноискусства.

К чести Ю.М.Рабиновича, от него не ускользали и серьезные проблемы, с которыми сталкивалось российское кинообразование. Мы не имеем в виду проблемы, лежащие на поверхности: недостаток технических средств в школах, нехватка качественного аудиовизуального материала, отсутствие серьезной поддержки на министерском уровне, инертность бюрократического мышления тех или иных руководителей учебных заведений, редакторов педагогических издательств или журналов и т.п. В 80-

х годах Ю.М.Рабинович пришел, на первый взгляд, к парадоксальному выводу: чем больше в Курганской области возникало кинофакультативов, тем меньший полезный результат они давали. «Повторение проверенных десятилетиями методических приемов (лекция, опрос, закрепление, домашнее задание) оказалось нетворческим актом. Ученики перестали проявлять энтузиазм по отношению к кино. На факультативных уроках, когда они получали массовое распространение, не формировалась культура восприятия искусства. Уроки, задания отодвигали на задний план пробуждение глубоко эмоционального отношения к фильму, стремление наслаждаться им как произведением искусства» [Рабинович, 1991, с.101-102]. Действительно, кинообразование, поставленное в Курганской области «на поток», привело к тому, что некоторые учителя стали им заниматься как бы «под нажимом сверху», без энтузиазма и любви к искусству. Отсюда возник эффект, сравнимый с эффектом массового преподавания литературы в школах: «киноискусство стало рассматриваться иными педагогами и учениками как очередная «обязаловка»...

Несмотря на довольно активную работу энтузиастов медиаобразования, картина его развития в России была далеко не идиллической. Постепенное занижение роли гуманитарного начала в средней и высшей школе было преградой для внедрения аудиовизуальной культуры и в целом эстетического воспитания средствами кино. Созданный в Калинине в школе-интернате киномузей был переведен в школу № 26, а затем (в 1982 году) ликвидирован. Анализ литературы по медиаобразованию тех лет позволяет сделать вывод о том, что оно было разрозненно, разобщено: «Усилиями одного человека, одной группы единомышленников, даже одной области или региона системы не создать. Все должно соединиться, скоординироваться на высоком государственном уровне», - так оценивал сложившуюся тогда ситуацию Ю.М.Рабинович [Рабинович, 1991, с.119-120].

Кроме того, на всех этапах развития медиаобразования в России у него были не только сторонники, но и убежденные противники, которые боялись, к примеру, что «поспешное и неуклюжее осуществление идей школьного кинообразования может разрушить назойливым вмешательством непосредственный контакт между экраном и юными зрителями. Дескать, встанут из-за парт полчища обученных молодых критиков, стремящихся к общей усредненной оценке кинопроизведения, - конец зрительским радостям. Ведь чтобы наслаждаться киноискусством, нужно смотреть фильмы непредубежденно, привольно и непосредственно. (...) Нельзя приравнивать посещение кинотеатра к обязательным школьным занятиям. Нельзя замораживать любовь юной публики к кинематографу» [Рыбак, 1980, с.4].

Так или иначе, в связи с большей доступностью 8-ми и 16-ти миллиметровых камер движение кружков и любительских киностудий в России продолжало активно развиваться вплоть до первой половины 80-х годов. Количество кружков и студий возросло с 5 тысяч (1974) до 11 тысяч

(1983), а количество участников этих коллективов возросло с 60 тысяч до 120-150 тысяч человек [Ильичев, Нащекин, 1986, с.53-60]. В конце 70-х появились так называемые «спутники» детских кинолюбителей. Так назывались дочерние, подшефные любительские киностудии и клубы. Во второй половине 80-х многие из этих кружков стали переходить на съемки фильмов на видеопленку, что, бесспорно, упрощало и удешевляло съемочный процесс (не нужна была проявка и печать материала, не было надобности в громоздком кинопроекторе и т.д.).

Интересен опыт ярославской народной киностудии «Юность» под руководством Р.Юстинова, в которой насчитывалось больше 200 школьников разных возрастов. При этой киностудии функционировал фотоклуб, где занимались около семидесяти ребят. При киностудии существовали курсы юных киномехаников, после окончания которых подростки имели возможность работать в сельских клубах и домах культуры. С работой этой киностудии связан и «Клуб друзей кино», руководимый Н.Н.Юстиновой, семейные киностудии, работающие при филиале «Солнышко», в котором было задействовано порядка 30 семей. «Юность» имела в наличии более ста кинокамер и работала в самых разных жанрах кино.

В 70-е годы стали регулярно проводиться различные тематические конкурсы и фестивали, посвященные достижениям науки, техники, производства. Например, на тульский фестиваль в 1974 году было представлено около шестисот любительских кинолент. Лучшие фильмы были отобраны для государственного проката. В фестивале участвовали учащиеся средних учебных заведений и студенты. Тогда же стали проходить регулярные смотры и фестивали работ кинолюбителей, живущих в сельской местности. В 1975 году прошел фестиваль любительских фильмов, в котором участвовали более 40 тысяч кинолент. В 1977 году состоялся 1-й Всесоюзный фестиваль детских любительских фильмов. На нем демонстрировалось 27 фильмов, представленных 15 киностудиями. В 1985 году открылся Всесоюзный конкурс любительских фильмов в Москве, в котором участвовали кинолюбительские объединения всех республик, зарубежные гости. На момент его проведения в России появилось 211 кинолюбительских кружков и киностудий, создано больше 6,5 тысячи самодеятельных фильмов [Ильичев, Нащекин, 1986, с.81-86]. Только в рамках Всесоюзного смотра детских самодеятельных фильмов было проведено более 150 региональных, областных краевых смотров и конкурсов, свыше 60 тематических недель самодеятельного киноискусства, около 1100 так называемых «творческих отчетов» ведущих народных киностудий Российской Федерации. Развитию детского кинолюбительства был посвящен Пленум Всесоюзной комиссии по работе с кинолюбителями Союза кинематографистов. Были организованы творческие лаборатории в Башкирии, Астраханской, Пермской и других областях.

Однако, несмотря на внушительный размах работы детских коллективов, основной акцент на смотрах и конкурсах делался на непос-

редственный просмотр кинолент. Не принимались во внимание вопросы общественной работы самодеятельных коллективов, их вклад «в реализацию основных социальных функций клубного учреждения, при котором существует киноколлектив, общественной значимости создаваемых экранных произведений» [Ильичев, Нащекин, 1986, с.93].

Активными членами любительских киностудий были школьники, которые с энтузиазмом включались в творческий процесс, тем более что «процесс создания фильма, пусть даже самого примитивного, требует дарований и знаний разносторонних, и буквально все, от признанных эрудитов до ребят, ставших давно притчей во языцах на всех педсоветах, - все без исключения ребята могут в этом процессе ... найти свое вполне уважаемое, вполне достойное место» [Кабо, 1978, с.144].

Базовые киностудии, создаваемые в разных районах страны, пропагандировали и изучали опыт работы кинолюбительских объединений, оказывали практическую и методическую помощь сельским коллегам. Для них проводились семинары-практикумы, в которых участвовали профессиональные кинематографисты и кинолюбители, поднимавшие организационные, технические, практические вопросы кинолюбительского движения. Многие базовые киностудии курировались опытными кинолюбителями и профессионалами, что существенно влияло на повышение уровня любительских кинолент в художественном и эстетическом плане.

Удивительно, что зачастую стимулами работы кинолюбителей становились факторы, которые, казалось бы, должны наоборот тормозить их работу. Здесь мы имеем в виду трудности кинолюбительских объединений, связанные с недостаточным количеством кино/фото/аудиоматериалов, слабым финансированием и т.п. Школьникам приходилось организовывать специализированные технические службы: групп фотографов, радистов, звукооператоров, а в дальнейшем – операторов, монтажеров, осветителей и т.д. Эта работа так увлекала ребят, что группы обменивались опытом, объединялись, создавали собственные киностудии [Баранов, 1979, с.13]). К началу 80-х наиболее оптимальной организацией самодеятельного кинотворчества учащихся, по справедливому определению Ю.И.Божкова, была та, которая позволяла сочетать процесс формирования кинозрительской культуры и овладение техникой киносъемки. При этом ведущую роль в педагогической работе должно было занять формирование кинозрительской культуры, особую роль в которой играл кинокружок [Божков, 1984, с.5]. В то же время Ю.И.Божков констатировал, что на практике «до сих пор школьные кружки кинолюбителей ориентированы в основном на приобретение технических навыков» [Божков, 1984, с.11-12].

Остро стоял вопрос и о квалифицированных руководящих кадрах для любительских киностудий. Их подготовкой занимались специально открывшиеся факультеты и отделения при институтах искусств и культуры, не в полной мере удовлетворявшие запросы кинолюбительского движения. В такой ситуации большие надежды возлагались на факультеты общественных

профессий, имеющиеся во многих вузах, в том числе - педагогических (Красноярск, Курган, Москва, Таганрог и т.д.). Нехватка кадров особенно остро ощущалась в сельских и отдаленных районах.

Впрочем, мы согласны с авторитетным мнением О.А.Баранова: «с педагогической точки зрения киностудия ни в коей мере не является целью деятельности; при всем своем несомненно творческом характере она является вспомогательной и необязательной формой работы» [Баранов, 1989, с.90]. Главная задача медиаобразования на материале кинематографа и тогда и сейчас – развитие творческой, критически мыслящей личности школьника и студента, аудиовизуального восприятия аудитории, способностей к полноценному анализу медиатекстов (художественных и информационных).

Медиаобразование на материале телевидения, радиовещания, звукозаписи и прессы

Телевидение к 70-м годам XX века прочно вошло в содружество экранных искусств. Его возможности «в ретрансляции произведений практически всех видов искусств несравнимы с возможностями никакого другого средства массовой коммуникации», так как «в телевидении интегрируются театральное, словесное, музыкальное, кинематографическое и изобразительное творчество» [Каган, 1972, с.387]. Масштабы телевизионного потребления, значительно потеснившего традиционные институционные каналы (театры, музеи, библиотеки и пр.) способствовали превращению его в неотъемлемую часть повседневной жизни практически всех слоев населения [Парамонова, 1975, с.65]. Популярность телевидения, в частности, транслируемых художественных фильмов, в 70-х была очень высока: до 50% подростков и юношества смотрели в среднем от 20 до 30 фильмов в месяц [Левшина, 1975, с.4]. Вместе с тем, по мнению К.К.Парамоновой, кино и телевидение создали в 70-е годы тот сложный конгломерат, в котором они оба, сохраняя свои свойства, еще очень мало помогали друг другу [Парамонова, 1975, с.42].

«Кино и телевидение - писал Л.А.Рыбак, - простые в потреблении экранные искусства, но, как язык, сложные для понимания - занимают в нашей жизни важное место, и их роль возрастает. Зрителями стали все. Кинообразование нужно, чтобы все стали грамотными зрителями» [Рыбак, 1980, с.38].

Тем не менее, в 70-х - 80-х годах XX века реальное общение российских школьников с телевидением и радио складывалось стихийно, педагогически почти не контролировалось. Многие учителя были не подготовлены к медиаобразованию школьников на материале радио/телепередач, слабо владели соответствующими знаниями и умениями «по организации просмотра, прослушивания, обсуждения и включения художественной теле- и радиоинформации в конкретные школьные мероприятия» [Власкина, 1985, с.6].

В 1969 году была защищена первая в России диссертация (В.И.Саперов), посвященная медиаобразованию учащихся средствами

радиовещания. Эта тематика затрагивалась потом в исследованиях Г.Я.Внаскиной [1985], Н.Н.Зволинской [1970], Г.А.Усовой [1981] и др. В некоторых из этих работ радиоматериал анализировался наравне с телевизионным. Медиаобразовательные возможности телевидения рассматривались в диссертациях В.В.Ксенофонтова [1976], В.М.Кузнецова [1982], В.А.Монастырского [1979], А.А.Степанова [1973], С.Р.Фейгинова [1977] и др.

Г.Я.Власкина разработала эстетически ориентированную модель медиаобразования школьников средствами телевидения и радиовещания, которая основывалась на следующих основных принципах:

-системный подход к использованию телевизионных и радиопередач по искусству с целью художественного образования и эстетического воспитания;

-комплексность эстетического воздействия на учащихся «передач художественного цикла при реализации всех основных функций искусства», что признавалось важнейшим условием для развития личности;

-соединение воспитательных и обучающих факторов ТВ и радио;

-учет специфики национальной культуры и искусства;

-учет психолого-возрастных и индивидуально-типологических особенностей, взаимообучения и взаимовоспитания в ходе общения;

-проявление творческой инициативы школьников и стимулирование их практической деятельности [Власкина, 1985, с.28].

На наш взгляд, действенность и наибольшая эффективность работы по медиаобразованию на основе данных принципов должна была подкрепляться соответствующей материальной базой, и, кроме того, готовностью педагогов к медиаобразованию учащихся на материале ТВ в учебно-воспитательном процессе. Однако, учебные заведения даже крупных городов, не говоря уже о провинции, были крайне слабо оборудованы телеаппаратурой (как мы уже говорили, в лучшем случае – два телевизора в школе), а радиоточки в школах использовались в основном для объявлений. Так что говорить об активном и повсеместном использовании телевидения и радио в работе со школьниками было явно преждевременно.

Вместе с тем, образовательный потенциал радио высоко ценился в медиапедагогике. По мнению Г.Я.Власкиной, оно имело «широкие возможности для развития воссоздающего воображения. При радиослушании необходимо быть сотворцом, дополнять своей фантазией отсутствующий зрительный ряд, развивая тем самым образное мышление». Высокохудожественная радиоинформация могла оказать «заметное эмоциональное воздействие на юного слушателя особенно при восприятии специфических жанров радио, основанных на художественной литературе, литературно-драматических композиций» [Власкина, 1985, с.48]. Тематика детских и юношеских радиопрограмм значительно обогатилась. Кроме традиционных театрализованных радиопостановок появились новые циклы передач художественного и эстетического направления. К примеру,

«Доскажи сказку» - программа, развивающая творческое воображение детей, «Найти решение» (1981) - конкурс фантастических проектов и т.п.

В исследовании В.В.Лизанчука выделялись три основные социальные функции радио и телевидения тех лет: образовательная, организаторская и развлекательная [Лизанчук, 1977, с.26]. На наш взгляд, здесь не учитывалась мощная идеологическая функция, которая являлась приоритетной долгие годы и пронизывала все готовящиеся и выходящие в теле/радиоэфир программы, документальный и игровой кинематограф.

В 70-х - 80-х годах XX века звукозапись тоже сохраняла свою популярность. Все еще вызывали интерес у молодежи образовательно-развлекательные журналы с аудиоприложением («Кругозор» и «Колобок»). В конце 70-х - начале 80-х годов слушателями и читателями данных изданий были 70% школьников и учащиеся профессионально-технических училищ, 20% - студентов, 5% - рабочих, колхозников и служащих, 5% - учителей и воспитателей, преподавателей техникумов [Беспалова, 1993, с.83]. Основное содержание этих журналов посвящалось литературе и искусству (музыке, театру, кинематографу, эстраде и др.).

Свое продолжение в 70-е и 80-е годы XX века получило и медиаобразование на материале прессы. По-прежнему выходили «идейно выдержанные» школьные и вузовские газеты (стенные, рукописные, малотиражные). С 1976 года возобновились слеты юнкоров, первый из которых собрал представителей из 42 городов и сел [Школьник, 1999, с.9]. К началу 80-х годов получила распространение интеграция детской и взрослой печати: так называемая «детская во взрослой», когда при обычных редакциях организовывались детские издания. Здесь, однако, возникал ряд проблем, связанных с позицией редактора взрослого издания, которая зачастую ставила детскую газету в зависимость от разного рода чиновников, степени понимания ими важности работы юнкоровского движения. Далеко не все ребята могли стать читателями таких изданий, так как для этого необходимо было подписаться на «взрослую» газету [Школьник, 1999, с.30].

В целом к середине 80-х российскому медиаобразованию уже было ощутимо тесно в традиционных идеологических и методических рамках. И нагрянувшая во второй половине 80-х государственная «перестройка» дала ему новый импульс.

Медиаобразовательное движение в России эпохи «перестройки» (1986-1991)

Медиаобразование на материале кинематографа

Во второй половине 80-х годов XX века интенсивное развитие видео начало менять облик медиаобразовательного движения в аудиовизуальной сфере. Демократические перемены в стране дали возможность доступа к лучшим произведениям мирового киноискусства, но в то же время в страну хлынул поток низкопробных кино/видеофильмов, шедших, как правило, в так называемых видеосалонах. Возрастные ограничения в этих, в большинстве своем частных залах, были весьма условными. Основной

репертуар салонов составляли боевики, триллеры, фильмы ужасов, эротические мелодрамы и т.п. Пиратские видеокопии в большом количестве изготавливались на бытовой аппаратуре, которой становилось все больше. Видеокассеты продавались в магазинах, на рынках, при этом в ту пору не нужно было беспокоиться об их лицензировании. Ширилась сеть видеопроката, чуть ли ни в каждом дворе открывалась так называемые «студии кабельного телевидения». Принцип работы последних был довольно прост: обслуживали такую «студию» один-два видеомагнитофона, программы демонстрировались в основном в вечерние часы и состояли в основном из получасовой программы мультфильмов, музыкальных клипов, и одного-двух художественных фильмов, преимущественно развлекательных жанров.

Популярность таких «студий» и видеозалов была очень велика. На наш взгляд, это было обусловлено рядом причин:
-зрители долгое время (с 30-х по первую половину 80-х годов XX века) были вынуждены смотреть фильмы, планируемые/закупаемые «сверху» по идеологическому принципу (основные критерии отбора - идейное содержание, соцреализм);
-репертуар многих кинотеатров, особенно в отдаленных районах, долгие годы обновлялся очень слабо;
-телезрители могли смотреть только один-два канала (за исключением центральных городов, где количество каналов достигало пяти);
-видеоаппаратура еще не была доступна семьям со средним и низким достатком, а цена на просмотр таких программ в «салонах» и «по кабелю» была сравнительно невысокой;
-большинство зрителей привлекали рекреативные, а не художественные качества фильмов и т.д.

Понятно, что видеосалоны недолго могли сохранить свою популярность, и с появлением к середине 90-х годов домашней видеоаппаратуры практически в каждой российской семье, они стали так же быстро и повсеместно закрываться, как прежде открывались.

Вместе с тем, видеозалы имели довольно неплохие потенциальные возможности, которые, к сожалению, так и остались нереализованными. Сравнительно небольшое помещение (рассчитанное, как правило, на 20-30 мест) при хорошей организации системы медиаобразования вполне можно было бы использовать в работе видеоклубов. Но финансовые проблемы медиаобразования, занижение, а то и игнорирование его роли многими педагогами, и другие причины не позволили использовать этот потенциал. В результате возникли идеальные условия для поверхностного восприятия художественных произведений, для увлечения массовой аудиторией (прежде всего – школьной и студенческой) лишь теми медиатекстами, которые в меньшей степени требовали от зрителя искусствоведческих знаний и аналитических умений.

В условиях стихийного и интенсивного роста влияния средств массовой коммуникации, школа должна была, конечно, оперативно отреагировать на сложившуюся ситуацию. Для этого было необходимо в полной мере использовать телевидение, кинематограф, радио, прессу, которые могли стать не только объектом, но и эффективным средством формирования художественных интересов школьников. И именно в период перестройки российские государственные структуры сделали важный шаг навстречу «второстепенным» проблемам медиаобразования.

Новый виток активизации медиаобразовательного движения начался в 1987 году, когда в столичном кинотеатре «Горизонт» в рамках Московского кинофестиваля прошел фестиваль киноклубов, пятьсот участников которого имели возможность выступить в роли членов жюри, оценивающих фильмы наравне с профессионалами. Но самым значительным событием данного периода, бесспорно, стало возобновление деятельности Общества Друзей Кино (ОДК) в 1988 году. ОДК включало в себя Ассоциацию деятелей кинообразования (бывший Совет по кинообразованию в школах и некинематографических вузах), федерации киноклубов и кинолюбителей и вплоть до 1992 года имело весомую государственную финансовую поддержку.

После долгого сопротивления властей, прозорливо видевших в киноклубном (как и в медиаобразовательном) движении источник несанкционированного развития критического, оппозиционного мышления, Российская Федерация киноклубов официально начала свою работу. В это «перестроечное» время многим казалось, что для киноклубов (и медиаобразования) наступили золотые дни. Создание Федерации виделось долгожданным избавлением от цензурных запретов и диктата ширпотреба, возможностью обмена лучшими отечественными и зарубежными фильмами. В.А.Монастырский назвал возникновение Федерации киноклубов «триумфом киноклубного движения», открывающим «небывалые возможности и перспективы», а именно: создать «альтернативный кинопрокат, стать влиятельным участником современного кинопроцесса в качестве авангарда кинозрителей, войти в мировое сообщество киноклубов» и т.д. [Монастырский, 1999, с.105]. Федерация киноклубов стала формировать свою кино/видеоколлекцию, «клубники» приглашались на разного рода семинары, конференции и фестивали, активно проходили встречи с мастерами экрана. Казалось бы, смотри и радуйся... Наконец-то сошлись «три кита» успешного функционирования киноклубного движения – «энтузиазм любителей кино, хорошие фильмы, организации, способные оказывать постоянную помощь» [Пензин, 1987, с.127-130].

Но тотальное повышение цен диктовало свои законы. И уже в 90-е годы XX века даже солидные прежде российские киноклубы не всегда могли позволить себе роскошь выписать из столицы фильмокопии. Чего уж говорить о маленьких клубах в небольших провинциальных городах…

В годы «перестройки» продолжали работать школьные кинотеатры,

использовавшие уже ставшими традиционными формы: лектории с показом фильмов, праздники кино и кинофестивали, встречи с мастерами кинематографа и т.д. Ю.М.Рабинович видел сложившуюся модель школьного кинотеатра следующей:
-посетителями кинотеатра являются учащиеся всех возрастов;
-отбор фильмов для демонстрации различным возрастным группам осуществляется администрацией школы совместно с учителями, работая в контакте с кинопрокатом. Основные критерии отбора фильма - высокий художественный уровень;
- работа кинотеатра тесно связана с учебно-воспитательным процессом;
- при кинотеатре функционируют клубы;
- цикл занятий утверждается перед началом учебного года;
- координация рабочих планов кинотеатра с другими видами искусства;
- на базе кинотеатра создается дискуссионный клуб старшеклассников;
-старшеклассники участвуют в подготовке вступительных бесед перед фильмами, бесед с младшими классами [Рабинович, 1986, с.118].

Продолжало крепнуть и движение кино/видеолюбителей. При домах культуры, различных внешкольных учреждениях активно работали кинолюбительские объединения, например, киностудия московского Дворца пионеров, ставшая к началу 90-х Московской международной киношколой. Здесь школьники имели возможность получить аттестат о среднем образовании и одновременно заниматься в творческих мастерских. В конце 80-х годов возникли региональные союзы непрофессиональных кинематографистов, например, Петербургский союз (с 1988 года). Его участники проводили встречи, творческие вечера, конкурсы, фестивали любительских кино/видеофильмов.

В системе кинообразования школьников появились интересные новшества. Например, в 1988 году оздоровительный центр «Океан» провел эксперимент ЛИК («Лагерь интенсивного кинообразования»), использующий в своей работе игровую методику (программа ЛИКа была разработана Р.Я.Гузманом, организатором ее проведения стала Т.Л.Колганова). В рамках данного эксперимента было проведено 24 киноигры, в которых приняли участие все дети, отдыхавшие в этот период в оздоровительном центре (около 1200 человек). «Детская энергия и фантазия получили выход и реализовались не только в снятых по своим сценариям и своими руками видеофильмах и компьютерной мультипликации, но и в самоосознании своей кинопропагандистской миссии в дальнейшем». И.В.Вайсфельд считал также, что «подобные модели кинообразования на высшем уровне призваны сыграть выдающуюся роль в современных условиях перестройки народного образования» [Вайсфельд, 1988, с.18-19].

Наиболее перспективные медиаобразовательные подходы в ту пору понимались как:
-диалог в качестве основной формы общения учителя и аудитории (принцип «педагогики сотрудничества»);

-применение многовариантных методик и решений, строящихся на единой основе (интеграция работы кинофакультатива и «клуба общего типа», совместные занятия студентов и школьников);
-активное привлечение мультипликации к занятиям в дошкольных и школьных учебных заведениях;
-использование кинематографа в школьных кинотеатрах (плюс обсуждение на классных часах);
-включение киноискусства в курсы литературы [Вайсфельд, 1988, с.9-11].

В целом, ко второй половине 80-х годов сложилось несколько «клубных» вариантов медиаобразования на материале киноискусства, среди которых, по мнению С.Н.Пензина, наиболее распространенными являлись:
1)собрания любителей кинематографа по интересам (только просмотр, либо просмотр и обсуждение фильмов по определенной тематике): своего рода промежуточная фаза между примитивной, формализированной моделью киноклуба и настоящей. Цель - организация восприятия. Зрители связаны между собой лишь «отношением пространственного контакта» и в системе массовой коммуникации находились на уровне «коакции». Организатором такого типа объединений являлась система кинофикации;
2)школьные и вузовские факультативы (изучение теории и истории кино). В благоприятных условиях вузовский клуб-факультатив эволюционирует в настоящий Клуб друзей кино, школьный - так и останется разновидностью обычного кружка. Цель - художественное образование. Члены факультативов находились в отношениях «предметного контакта, опосредованного содержанием фильма», в переходной стадии от коактивной к интерактивной группе. Организаторами факультативов были органы народного образования;
3)объединение зрителей для пропаганды киноискусства, включающее «все разновидности клубов друзей кино, являясь качественно новой их моделью. Это истинный киноклуб в полном смысле слова», целью которого являлась организация художественного творчества. Члены данной группы вступали в активное взаимодействие, находясь на интерактивной стадии. Организацию модели осуществлял «ряд общественных и государственных учреждений» [Пензин, 1987, с.127-130].

Данные типы кино/видеоклубов не всегда существовали в чистом виде, и зачастую имели синтетический, очаговый характер. Кинообразование учащейся молодежи (в том числе и так называемое свободное кинообразование: киноклубы, киноуниверситеты и т.д.) во второй половине 80-х, по мнению С.Н.Пензина, давало ощутимые результаты при минимальных возможностях. Но в это же время вышеупомянутые «минимальные возможности» отечественного кинообразования постепенно привели к кризису, разразившемуся к началу 90-х. И.В.Вайсфельд с сожалением констатировал, что «очаговая форма, опора на энтузиазм учителей и киноведов уже себя исчерпали. Исчерпали! ... Реальный выход только один: основываясь на островках достигнутого, развертывать

кинообразование в масштабе страны в общей системе просвещения с активным участием Ассоциации деятелей кинообразования. .... Экранные искусства (кино, ТВ, видео) наряду с литературой, изобразительным искусством, музыкой и театром должны, в отличие от прежних школьных установок, стать для школы важнейшим средством формирования такой духовной атмосферы, в которой расцветает личность» [Вайсфельд, 1988, с.7-8]. Подтверждение этой мысли находим и у И.А.Полуэхтовой: «Знание истории кино, мировой киноклассики важны для современного образованного молодого человека не менее, чем знание из области литературы или изобразительного искусства» [Полуэхтова, 1998, с.79].

С 1984 года факультативный курс «Основы киноискусства» был внесен в официальный сборник программ для педагогических вузов. Предполагалось, что курс будет способствовать применению изучаемого материала на уроках, во внеклассной и внешкольной работе, при проведении факультативных занятий. Этот факультатив опирался на программу школьного курса «Основы киноискусства» (1974). Методика проведения занятий была построена следующим образом: просмотр фильмов или их фрагментов; рецензирование фильмов (3-4 рецензии в течение проведения курса); сравнительный анализ литературного сценария и монтажной записи кинофильма; разработка и проведение урока, беседы и т.п. В программу также входил ряд семинарских занятий, включавших выступления студентов на лекториях, работа в киноклубе или кинокружке. Изученный материал использовался в подготовке курсовых и научных проектов.

К сожалению, до конца 80-х, да и позже для данной программы во многих вузах реально не было выделено ни одного часа в учебных планах. Подготовку педагогов к ведению курса «Основы киноискусства» осуществляли в основном институты усовершенствования учителей, да и то лишь в крупных городах (Москва, Курган, Петербург), относительно немногие университеты и педагогические институты (Москва, Воронеж, Курган, Ростов, Самара, Таганрог, Тверь и др.). Занятия по кино/медиаобразованию в обычных вузах и школах России по-прежнему не были обязательными и осуществлялись либо в виде курса по выбору, либо интегрировалось в учебные предметы гуманитарного цикла.

С учетом сложившейся социокультурной ситуации Ю.Н.Усов разработал в 1989 году критерии оптимальной модели отечественного кинообразования:

«1)развитие систематизированных знаний о кино в контексте смежных искусств, навыков анализа пространственно-временной формы повествования, активизирующих воздействие и восприятие идейно-художественного содержания фильма;

2)учет диалектического единства образования, развития и воспитания средствами экранных искусств;

3)расширение на материале экранных искусств сферы общения школьников,

формирования их мировоззрения на основе развития эстетического сознания, духовного мира, социальной и психологической структуры;
4)ориентация на развитие всесторонности, гармоничности, целостности личности школьника в процессе приобщения к экранным искусствам» [Усов, 1989, с.22-23].

Эти позиции Ю.Н.Усов обосновал в своей докторской диссертации, блестяще защищенной в 1989 году. Бесспорно, это было самое значительное российское исследование в области медиаобразования 80-х. Ю.Н.Усов обобщил свой, к тому времени почти двадцатилетний опыт кинообразования. На сей раз речь шла уже о создании целостной системы кинообразования (с учетом его структуры, содержания, форм и методов), которая давала учащимся критерии самостоятельного отбора аудиовизуальной информации, поступающей к нему по различным медиаканалам [Усов, 1989].

Анализируя целый ряд определений понятия «кинообразование», содержащихся в трудах российских педагогов и искусствоведов, Ю.Н.Усов справедливо отметил, что в большинстве работ российских авторов кинообразование рассматривалось как часть общей системы педагогического воздействия, эстетического воспитания, как средство эмоционального, гармоничного развития современного человека. Однако в подходах других российских медиапедагогов цели кинообразования виделись в приобщении к лучшим произведениям искусства экрана, в освоении его языка, в развитии мышления, организации художественного опыта. «Решение данных задач, по их мнению, активизирует процесс социализации школьника при использовании метода общения на основе киноискусства и позволяет учащимся через мир ценностей этических, культурных, социальных освоить нравственный и гражданский опыт, уточнить свои жизненные позиции, отношение к труду и обществу» [Усов, 1989, с.3].

Подвергнув критическому анализу различные трактовки термина «кинообразование», Ю.Н.Усов сформулировал свое определение этого термина - как системы эстетического воспитания и художественного развития школьников, которая «осуществляется в процессе совершенствования восприятия и оценки идейно-нравственной концепции, раскрывающейся в звукозрительной форме киноповествования, в художественной структуре экранных искусств. Реализация этой системы создает благоприятные возможности для формирования мировоззрения, художественно-творческих способностей, эстетического сознания школьников, их общей культуры. Предлагаемая система позволяет развить:
-эстетические чувства в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление, перцептивные навыки освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности;
-эстетический вкус, который вбирает такие компоненты, как художественная образованность в области экранных искусств, историческая культура,

аудиовизуальная грамотность, нравственная культура, социальные ориентации личности;
-художественно-творческие способности школьника (воображение, интуицию, мышление, потребности личности в самоактуализации) на основе освоения комплекса знаний, умений, навыков в практике анализа и эстетической оценки фильма, осмысления таких понятий, как экранная реальность, аудиовизуальная природа искусства кино, телевидения, суть восприятия пространственно-временной, звукозрительной формы киноповествования, художественной структуры и идейно-нравственной концепции произведений кино и телевидения» [Усов, 1989, с.6-7].

Известно, что на протяжении большей части 80-х Россия все еще была закрытым от Запада обществом. Поэтому к 1989 году Ю.Н.Усов еще не мог в полном объеме познакомиться с работами крупнейших зарубежных кино/медиапедагогов. Однако даже ограниченный анализ работ иностранных ученых, предпринятый Ю.Н.Усовым, в целом говорил о верном понимании концепций западного медиаобразования. Ю.Н.Усов выделил такие задачи западной медиапедагогики как формирование избирательных критериев, выработка самостоятельного мышления, критического отношения к действительности, развитие восприятия и медиаграмотности, понимания особенностей функционирования медиа в социуме и т.д. [Усов, 1989, с.4].

Таким образом, имея представление об основных направлениях медиаобразования на Западе, в большей степени направленных на формирование критического мышления, защиты от вредных влияний средств массовой информации, формирования медиаграмотности, Ю.Н.Усов продолжал придерживаться так называемой «эстетической концепции», направленной в первую очередь на развитие художественного восприятия, вкуса аудитории, на анализ произведений искусства.

Такой подход многими западными медиапедагогами (Л.Мастерман, Р.Кьюби, Р.Хоббс и др.) был объявлен устаревшим. В частности, по причине того, что, по мнению, к примеру, Л.Мастермана, в процессе занятий невозможно доказать школьникам высокую художественную ценность произведения А. и отсутствие таковой в опусе В. Но в еще большей степени - из-за бурного развития телевидения, персональных компьютеров и Интернета, в силу чего информационный спектр медиа стал преобладать над художественным. Следовательно, как считают многие западные медиапедагоги, информационные медиатексты стали усиливать свое воздействие на аудиторию. Отсюда и возникший на Западе повышенный интерес к таким категориям как «агентство» («источник информации»), «информационный эффект» и т.д., не привязанным напрямую к эстетическим качествам медиатекста.

Вопреки такого рода мнениям, Ю.Н.Усов убедительно и доказательно отстаивал свою точку зрения: развитие творческой личности школьников может быть успешным в первую очередь именно при обращении к эстетическому материалу аудиовизуальных медиа.

Ю.Н.Усов рассматривал кинообразование как целенаправленный процесс развития личности школьника в системе четырех основных видов деятельности на материале экранных искусств: «1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни; 2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования; 3) интерпретация результатов восприятия, эстетическая оценка произведения экранного искусства; 4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств – любительская кино - и видеосъемка» [Усов, 1989, с.8].

Все четыре вида деятельности, как доказал Ю.Н.Усов, создают благоприятные условия для формирования аудиовизуальной культуры, эстетического развития личности школьника на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления. Интересно отметить, что в одной из статей 1992 года Ю.Н.Усов снова возвратился к проблеме основных видов деятельности в процессе аудиовизуального развития, на этот раз выстроив их в более четкой последовательности: 1) творческая деятельность, 2) интерпретация результатов восприятия, анализ, воссоздающий реальный процесс восприятия экранного повествования, 3) освоение знаний об экранных искусствах [Усов, 1989, с.12-13].

Под кинообразованностью Ю.Н.Усов понимал знания, раскрывающие особенности воздействия киноповествования, стимулирующие восприятие, интерпретацию, эстетическую оценку произведений экранных искусств. А под аудиовизуальным мышлением – понимание и интерпретацию звукозрительной, пространственно-временной формы повествования как речевой продукции, формирование представлений о мировоззрении, эстетическом сознании автора на основе анализа произведений экранных искусств. При этом имелось в виду, что степень образованности и глубина аудиовизуального мышления определяют развитие потребности зрителя в общении с произведениями экранных искусств различного уровня, линейной или более сложной – ассоциативной, полифонической форме повествования.

В своем исследовании Ю.Н.Усов доказал, что кинообразование как целенаправленный, педагогически организуемый процесс совершенствования нравственно-эстетического воздействия фильма на зрителя становится эффективным средством художественного развития личности именно в системе вышеупомянутых видов деятельности. Кинообразование рассматривалось как средство развития аудиовизуального мышления школьников, как составляющая в общей системе эстетического воспитания, как форма педагогического руководства интересами и потребностями в области экранных искусств, как отрасль педагогической науки о воспитании личности художественными средствами. При этом содержание кинообразования определялось спецификой восприятия пространственно-временной формы повествования, особенностями воздействия экранных искусств на сознание, мировоззрение учащихся. Таким

образом, общая концепция кинообразования у Ю.Н.Усова к 1989 году существенно расширилась, она стала учитывать работу не только с произведениями киноискусства, но и с теле/видеотекстами, вобрала в себя практический подход (креативную деятельность школьников – любительские кино/видеосъемки и т.д.). Иначе говоря, в диссертации Ю.Н.Усова кинообразование приобретало многоаспектность, позволяющую избежать крайностей - подходов, направленных на исключительно практическую деятельность, или только на развитие художественного вкуса.

Основные задачи кинообразования были представлены Ю.Н.Усовым следующим образом: дать представление об основных явлениях экранных искусств; помочь ориентироваться в потоке аудиовизуальной информации; развивать познавательные интересы, аудиовизуальную грамотность и культуру, художественный вкус по отношению к экранным искусствам; развивать восприятие системы звукозрительных образов, самостоятельность эстетических суждений, оценок; готовить учащихся к самообразованию в области киноискусства [Усов, 1989, с.15].

Ю.Н.Усов дал определения «кинопедагогики как отрасли науки о закономерностях, формах и методах воспитания человека экранными искусствами» » [Усов, 1989, с.15], «аудиовизуальной грамотности, то есть навыков анализа и синтеза пространственно-временной формы повествования» [Усов, 1989, с.16], основанной на развитом процессе «восприятия звукозрительного образа: возникновение ассоциаций, выявление семантики реальных единиц киноповествования, образного обобщения по мере синтеза этих единиц, осмысление многоплановости увиденного, определение к нему своего отношения» » [Усов, 1989, с.16]. Эти размышления привели Ю.Н.Усова к определению восприятия кинотекста как постижения «звукопластического образа, динамично развернутого в особых условиях кинематографического времени и пространства, а восприятие фильма – как процесс становления кинообраза в сознании зрителя» » [Усов, 1989, с.16].

Естественно, что для практического использования данных положений необходимо было разработать показатели аудиовизуальной грамотности школьника. Ю.Н.Усов полагал, что высшими показателями здесь могут быть способности учащегося 1) многоаспектно осмыслить образное воссоздание факта в пластической композиции отдельных кадров, их сцеплений, в художественном строе всего фильма; 2) определить логику развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях экрана: в смене планов изображения, в движении снимаемого объекта, в особом ритме киноповествования; 3) читать скрытую образность кадра, прием художественного решения темы, многослойность внутреннего содержания фильма; 4) воспринимать развитие художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации экранного пространства: графической, тональной организации кадра, темпоритмической организации киноповествования за счет повтора визуальных образов,

кинематографических планов, их временной длительности, эмоционально-смыслового соотнесения отдельных кадров, визуальных тем по законам монтажного мышления и музыкального строя » [Усов, 1989, с.18].

Ю.Н.Усов совершенно справедливо указывал на типичные недостатки в методических подходах российской кинопедагогики, когда вместо формирования целостного восприятия аудиовизуального образа, развернутого в динамике пространственно-временных координат, учащимся предлагалось изучать лишь отдельные специфические признаки кино - монтаж, ракурс и т.д. » [Усов, 1989, с.16].

Следуя принципам, обоснованным им в работах 70-х и 80-х годов, Ю.Н.Усов делал вывод, что «методика развития аудиовизуальной грамотности представляет собой целенаправленное формирование разветвленной системы сенсорных эталонов и оперативных единиц восприятия киноискусства на материале монтажных листов, фотокадров, короткометражных фильмов, учебных кинофрагментов. Такая методика активно способствует осмыслению социально-философского содержания художественной структуры фильма, прослеживанию динамической смены точек зрения съемочной камеры, эмоционально-смысловому соотнесению единиц киноповествования, овладению при восприятии свернутым процессом «опознания» эмоционально-образного содержания формы киноповествования, а при анализе фильма – процессом «развертывания» звукозрительной формы киноповествования» » [Усов, 1989, с.17].

Стоит напомнить, что ко времени написания этой работы (1989) видеотехника в России еще не получила широкого распространения. Школы еще не располагали портативными видеокамерами и камкордерами для того, чтобы оперативно и легко осуществлять видеозапись в процессе учебных занятий. Поэтому Ю.Н.Усов был вынужден в большей степени опираться на методические подходы, связанные с коллажами, раскадровками, слайд-фильмами и т.д.

В ходе многолетних исследований и практической апробации Ю.Н.Усовым были разработаны следующие основные этапы формирования аудиовизуальной грамотности:

-«рассмотрение поэлементного построения кинообраза, процесса его становления в экранном пространстве и в сознании зрителя;

-освоение ключевых понятий: законы монтажного мышления, дискретность киноповествования, специфика кинематографического времени и пространства, ритма, художественные возможности тематического развития авторской мысли в пространственно-временной форме повествования;

-освоение перцептивных действий анализа-синтеза формы киноповествования, кадра как единицы киноповествования, его пространственно-временного измерения; использование учащимися освоенных единиц киноповествования в своей художественно-творческой деятельности;

-осознание понятия кинообраза, его структуры на основе сопоставления с

художественным образом в других видах искусства; рассмотрение составных образа и их значений; синтез составных частей и их содержания; сопоставление утверждаемой точки зрения автора в звукопластической форме со своей» » [Усов, 1989, с.17]. При этом уровень аудиовизуального мышления оказывался напрямую связанным с глубиной понимания и интерпретации формы различных типов киноповествования, содержащей мировоззренческие ориентации автора, со способностью учащегося к ассимиляции экранной среды, к сопереживанию персонажу и автору, а результат интерпретации зависел от умения осмыслить эмоциональную реакцию, эстетически оценить художественный текст, систему авторских взглядов.

Для коллективного анализа произведений экранных искусств в школьной аудитории Ю.Н.Усов разработал следующую последовательность практических действий:

-«рассмотрение внутреннего содержания первых кадров, начала развития основных тем киноповествования;

-определение конфликта, выявляющего логику развития авторской мысли в основных частях фильма;

-осмысление авторской концепции, раскрывающейся в звукопластической форме повествования;

-обоснование своего отношения к идейно-эстетической концепции фильма» » [Усов, 1989, с.20].

Для итоговой оценки результатов кинообразования школьников Ю.Н.Усовым было предложено понятие «аудиовизуальной культуры как определенной системы уровней эстетического развития школьников на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» » [Усов, 1989, с.21]. При этом, на наш взгляд, справедливо утверждалось, что рассмотрение эволюции кинообраза и его восприятия позволяет «рассмотреть вопросы истории кино как истории развития зрительской культуры: от восприятия элементарных единиц киноповествования (события, запечатленные кинокамерой) к кадру, его внутренней композиции, от линейного киноповествования к ассоциативному (20-е годы) и полифоническому с приходом звука и последующим развитием кино» » [Усов, 1989, с.21].

Теоретические концепции Ю.Н.Усова стали основой для цикла нескольких учебных программ для средней школы, разработанных под его руководством. В них просматривалась четкая логика усложнения материала. От восприятия эпизода, содержащего событие, поступок героя (1-3 классы), через восприятие группы эпизодов, объединенных фабульной канвой, причинно-следственными связями (4-7 классы), к эмоционально-смысловому соотнесению кадров и элементов внутрикадровой композиции, объединенных образами, ассоциативными связями полифонического развития авторской мысли в пространственно-временной форме (9-10 классы).

В течение многих лет коллектив лаборатории экранных искусств НИИ художественного воспитания (ныне Институт художественного образования Российской Академии образования) под руководством Ю.Н.Усова апробировал на практике его систему кинообразования школьников:

I-III классы. Формирование зрительской культуры в практике художественного творчества, игровой деятельности, позволяющей освоить первоначальные представления о пластических возможностях кино и других видов искусства, способных передать мысли и чувства автора в особых пространственно-временных измерениях литературно-художественного текста, живописного полотна, музыкального произведения, сценической или экранной реальности. Решение этих задач, как показал эксперимент, способно превратить встречу с фильмом в радостный способ познания мира на основе активного восприятия учащимися динамической системы звукозрительных образов.

К концу третьего года обучения учащиеся начальной школы овладевают первоначальными знаниями о кино как особом виде искусства в ряду других, умениями эмоционально воспринимать и оценивать содержание фильма, запоминать и пересказывать отдельные кадры, эпизоды, сцены, описывать героев и свое отношение к ним, узнавать музыку из просмотренных фильмов, участвовать в коллективных играх-заданиях (инсценировка понравившихся эпизодов, игра «Рисуем свой мультфильм» и пр.).

IY-YII классы. Воспитание зрительской культуры в процессе изучения кинематографических понятий, необходимых для формирования анализа фильма: экранное пространство и время, монтажное мышление и ритм киноповествования, роль киноискусства в жизни человека и общества, многообразие воздействия художественных особенностей кино, причинно-следственные связи отдельных частей фильма в процессе просмотров и обсуждений.

К концу седьмого класса школьники овладевают знаниями о синтетической природе кино, об основных кинопрофессиях, о видах и жанрах кино; умениями выделять основные элементы композиции фильма в последовательности эпизодов: завязка, кульминация, развязка, следить за столкновением и развитием характеров героев, видеть позицию автора фильма, которая определяется отбором эпизодов, манерой актерской игры, приемами операторского решения.

YIII-X классы. Воспитание зрительской культуры в процессе осмысления общих и отличительных особенностей художественного образа в кино и других видах искусства, специфической формы киноповествования, передающей идейное содержание фильма. Осмысление понятий о художественной закономерности построения фильма, о монтажности мышления, об особенностях организации внешнего и внутреннего планов повествования, выявляющего авторскую концепцию фильмов различных жанров.

К концу десятого класса школьники овладевают знаниями об особенностях воздействия кино как пространственно-временного искусства, о сюжетосложении в фильме; умениями осмысливать запечатленное на экране в различных связях, соотношениях, воспринимать общий эмоциональный строй различных эпизодов, образное содержание киноповествования, выявлять внутреннюю смысловую связь сюжетных линий фильма, оценивать концепцию кинокартины, аргументировано формулировать свое отношение к художественному содержанию фильма » [Усов, 1989, с.25-27].

Проблематика взаимодействия экранных произведений и школьной, студенческой аудитории во многом определяли характер медиаобразования. Внимание к вопросам полноценного восприятия аудиовизуальных медиатекстов, эстетическому воспитанию школьников средствами киноискусства и т.п. способствовало расширению спектра научных проблем, и, как следствие - понятийного аппарата медиаобразования. Так появился термин «аудиовизуальная грамотность» - комплекс умений «анализа и синтеза пространственно-временной формы повествования, которые применяются (…) в момент просмотра фильма» [Усов, 1989, с.16-17].

В 1991 году Ю.Н.Усов вместе со своими коллегами опубликовал программу для средней школы под названием «Основы аудиовизуальной культуры». В разделе программы, касающейся старших классов, он выделил следующие темы: «Кино, телевидение, видео в жизни современного человека и общества», «Особенности развития авторской мысли в художественном строе произведений кино, телевидения, видео», «Биография» кино в истории других искусств», «Особенности восприятия киноповествования в произведениях экранных искусств различных жанров», «Синтетическая природа художественного образа в кино», «Закон монтажного мышления» и др. Данная программа полностью соотносится с теоретическими положениями, выдвинутыми в докторской диссертации Ю.Н.Усова, хотя какие-то понятия были уточнены и расширены. К примеру, давалось определение [Усов и др., 1991, с.34] линейного повествования (последовательное воссоздание на экране конкретных событий), ассоциативного повествования (последовательного воссоздания на экране отношения к этому событию повествователя или отдельных героев), полифонического повествования (многоплановое воссоздание на экране событий, в изображении которых использованы принципы линейного и ассоциативного повествования). Каждая тема занятия сопровождалась тщательно продуманными проблемными вопросами, направленными на развитие творческого, ассоциативного, художественного мышления аудитории.

В целом данная программа была рассчитана на весьма квалифицированных медиапедагогов. От них требовались обширные знания не только в области киноискусства, но и по теории и истории литературы, живописи, музыки, театра, фотографии. Высокие требования предъявлялись

и к учащимся. В итоге всего цикла занятий они должны были достигнуть подлинной аудиовизуальной грамотности. Незыблемой оставался и основополагающий эстетический подход Ю.Н.Усова к медиаобразованию – развитие личности через художественные произведения (преимущественно - игрового киноискусства).

Параллельно с медиаобразовательным творчеством Ю.Н.Усова продолжали эволюционировать педагогические взгляды С.Н.Пензина. Наиболее ярко они нашли свое воплощение в монографии «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы» (1987). Здесь С.Н.Пензин, пожалуй, впервые столь полно в российской педагогике, проанализировал предмет, цели и задачи, принципы и методы, программы кинообразования, дал подробную характеристику киноклубному движению.

«Далеко не все признают необходимость кинообразования, - писал С.Н.Пензин в этой книге. – Доводы его противников сводятся к следующему: 1. Истинное произведение искусства всем понятно и доступно. Поэтому хороший фильм не нуждается в посредниках, любой человек сможет понять его содержание. 2. Кино и без того достаточно рекламирует и пропагандирует свои произведения. 3. Человек, изучающий в школе литературу, автоматически сможет ориентироваться в киноискусстве. 4. Кино еще не стало искусством в полном смысле слова, у него по существу нет прошлого, нет классики, чья ценность проверена веками, - наподобие шедевров литературы, театра, живописи. 5. Результат изучения в школе литературы не соответствует затрачиваемым усилиям; нет смысла печальный опыт распространять на новое искусство. 6. В настоящее время для введения кинофакультативов в школах и вузах нет условий (педагогов, фильмотек и т.д.). 7. Художественное творчество в значительной мере эмоциональная сфера, знания – рациональная. Чем меньше человек знает об искусстве, тем лучше он как реципиент-зритель. Отсюда сам собой напрашивается вывод: кинообразование идет не на пользу публике, а во вред» [Пензин, 1987, с.31].

Опровергая все эти тезисы, С.Н.Пензин последовательно утверждал, что кинообразование – это, прежде всего, одно из направлений эстетического воспитания аудитории. При этом под предметом кинообразования понимается система знаний и умений, необходимых для полноценного восприятия экранного искусства, развития художественной культуры, творческих способностей [Пензин, 1987, с.43].

Свои размышления о кинообразовании С.Н.Пензин [Пензин, 1987, с.44] предварял проблемными вопросами (Чему учить на занятиях по кино? Сообщать учащимся знания о кино? Или развивать их способности, тренировать ум? Включать в учебный план теорию и историю экранного искусства или группировать знания вокруг отдельных произведений? Наконец, как строить учебный предмет – как сокращенное и адаптированное изложение основ киноведения, или система знаний о нашем предмете должна отличаться от той, что принята во ВГИКе?). В зависимости от характера ответов на подобные вопросы, кинообразование в России, по мнению

С.Н.Пензина, можно разделить на «широкое» (с ориентацией на художественную культуру в целом, где киноискусству принадлежит своя ниша наравне, к примеру, с литературой) и «узкое» (концентрирующееся на специфике кинематографа, часто напоминающее сокращенный и упрощенный киноведческий курс). Здесь же С.Н.Пензин снова возвращался к своей излюбленной мысли о том, что кинообразование является частью эстетического воспитания, следовательно, призвано развивать у учащихся эстетические взгляды, чувства, идеалы [Пензин, 1987, с.45], и поэтому не может превращаться в академический курс по истории и теории киноискусства. «Даже в «узком» кинообразовании нельзя ограничиваться обучением видеограмотности (то есть специфике киноискусства), на уроках кино эстетику необходимо сочетать с этикой» [Пензин, 1987, с.45].

«Таким образом, - продолжал С.Н.Пензин, - в содержание кинообразования включаем: а) основы эстетики и искусствоведческих наук (в первую очередь – киноведения), способствующих полноценному эстетическому восприятию любых кинопроизведений; б) сведения об основных областях применения теоретических знаний; в) информацию о нерешенных научных проблемах; д) задания, выполняя которые учащиеся приобретают опыт анализа произведений киноискусства» [Пензин, 1987, с.46]. В этом случае ближайшая цель кинообразования – «помощь эстетическому восприятию кинопроизведений. Конечная – формирование всесторонне развитой личности с помощью киноискусства» [Пензин, 1987, с.46]. В итоге, по мысли исследователя, личность должна обладать следующими качествами общеэстетического (хороший эстетический вкус, отсутствие штампов зрительского восприятия, образное мышление, понимание того, что кино – это искусство, а не зеркальное отражение жизни, осознание необходимости изучения искусства) и специального (потребность в серьезном киноискусстве, способность адекватно понимать фильмы, избирательное отношение к кинопродукции, интерес к истории кино и т.п.) характера [Пензин, 1987, с.46-47].

Далее цель кинообразования уточнялась в его задачах: 1) образование, то есть формирование знаний (его результат – понимание человеком необходимости изучения истории и теории кино, умение ориентироваться во всех элементах фильма, правильно воспринимать любые фильмы, избирательное отношение к кинорепертуару); 2) обучение, то есть формирование способности к образному мышлению, размышлению над увиденным и т.д.; 3) воспитание, результатом которого будут такие качества, как хороший эстетический вкус, понимание необходимости изучения искусства, потребность в общении с «серьезным искусством» и т.д. [Пензин, 1987, с.47-48]. При этом активизация данной потребности должна, по мысли С.Н.Пензина, осуществляться через организацию эстетического восприятия, объяснение воспринятого, художественное творчество, художественную самодеятельность.

Бесспорно, многие из выше приведенных целей, задач и качеств

кажутся весьма спорными ведущим деятелям западного медиаобразования. К примеру, Л.Мастерман, как известно, полностью отвергает саму возможность выносить на уроки проблему развития эстетического вкуса, как и размышлений о «хороших» и «плохих» фильмах, считая, что доказать учащимся, почему одно произведение высокого уровня, а другое – низкого практически невозможно… Однако С.Н.Пензин - последовательный сторонник не только «эстетического подхода» в медиаобразовании, но и этического. «Кинообразованию нельзя ограничиваться лишь специфическими - эстетическими и киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть, прежде всего, личностью, Человеком (выступать и как homo eticus, «человек этический») [Пензин, 1987, с.47]. В связи с этим С.Н.Пензин выделяет следующие уровни эстетической культуры личности: 1) высокий, или оптимальный, характеризующийся широкой художественной эрудицией, развитыми способностями и интересами, фундаментальными знаниями; 2) средний, которому свойственны неравномерность развития основных компонентов предыдущего уровня; 3) низкий, коему сопутствует эстетическое невежество, предпочтение слабых в художественном отношении произведений [Пензин, 1987, с.77].

Опираясь на традиционные принципы дидактики, С.Н.Пензин отметил следующие принципы кинообразования: 1) воспитания и всестороннего развития в процессе обучения; 2) научности и доступности обучения; 3) систематичности обучения и связи теории с практикой; 4) активности учащихся; 5) наглядности; 6) перехода от обучения к самообразованию; 7) связи обучения с жизнью; 8) прочности результатов обучения; 9) положительного эмоционального фона при учете коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся [Пензин, 1987, с.59]. В этим принципам С.Н.Пензин добавил 10) изучение кино в системе искусств, 11) единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии киноискусства; 12) бифункциональность эстетического самовоспитания, когда эстетического чувство проясняет этическое [Пензин, 1987, с.71]). Отсюда вытекает «триединство задач обучения анализу фильма, как произведения искусства. Первая задача - освоение авторских позиций, изучение всего, что непосредственно связано с автором - главным носителем эстетического начала. Вторая задача - постижение героя - основного носителя эстетического начала. Третья задача - слияние, синтез двух предыдущих понятий. (...) Все три задачи неделимы, возникают и требуют решения одновременно» [Пензин, 1987, с.56]. В числе основных методов кинообразования С.Н.Пензин называет репродуктивный, эвристический и исследовательский методы обучения.

С.Н.Пензин стал одним из первых медиапедагогов, попытавшихся систематизировать опыт российских школ и вузов, накопленный в области кинообразования (анализ учебных пособий, учебных программ, практических подходов) и кино/видеоклубного движения. Будучи одним из самых активных руководителей киноклубного движения, С.Н.Пензин

считает, что «специфика киноклуба - его полифункциональность. Он выполняет несколько взаимосвязанных функций, среди которых основными являются следующие: 1) кинообразование («роль» своеобразного факультатива, киноуниверситета); 2) пропаганда киноискусства («роль» общественного бюро пропаганды киноискусства); 3) прокат «трудных» фильмов («роль» специализированного кинотеатра); 4) рецензирование фильмов («роль» критика); 5) анкетирование публики («роль» социолога); 6) общение (место встреч и проведения досуга» [Пензин, 1987, с.126-127]. Отсюда и базовые модели кино/видеоклубного движения, каждая из которых ставит во главу угла одну из его функций - собрание зрителей в кинозале по интересам, разновидность школьного или вузовского кинофакультатива или самодеятельное объединение зрителей для пропаганды экранного искусства [Пензин, 1987, с.137]. Первый вариант предполагает преимущественно пассивную роль аудитории, в то время, как второй - и особенно третий варианты рассчитаны на ее активность.

С.Н.Пензин верно отмечает отличительные особенности медиаобразования в клубах: разнородность состава учащихся по общим признакам (по возрасту, жизненному опыту, своеобразию мотивов вступления в клуб, образованию, моральным качествам и т.д.) и по знаниям в области искусства; более четкое, по сравнению со школьниками, позиция аудитории (что имеет свои плюсы и минусы); установка на утилитарную значимость увиденного аудиовизуального материала в купе со стереотипностью мышления; нерегулярность посещения клуба; значительная дифференциация в желании продолжать такого рода образование [Пензин, 1987, с.135].

Среди других заметных трудов эпохи «перестройки» стоит отметить работы «Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников» Н.В.Гутовой [1987], «Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема» Г.М.Евтушенко [1991], «Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников» Г.А.Поличко [1987], «Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников» А.В.Шарикова [1989]. В 1989 году издательстве Пражского университета вышла книга О.А.Баранова “Pegagogickym otazkam vychovy filmovym umehim oborove informachi strcaisko”, которая стала обобщением теоретических и методических концепций автора, опубликованных прежде в книгах «Основы киноискусства в школе» [Баранов, 1976], «Экран становится другом» [Баранов, 1979] и «Кино во внеклассной работе школы» [Баранов, 1980]. В том же году московское издательство «Просвещение» опубликовало солидное учебное пособие для педагогических вузов «Основы киноискусства» [Нечай, 1989].

В 1986 году, например, были опубликованы методические рекомендации, посвященные проблеме анализа фильмов на классных часах. Они явились обобщением опыта работы московских учителей, которые

участвовали в «тушинском эксперименте» по аудиовизуальному медиаобразованию. На основе анализа фильмов ставилась задача «вести учащихся к постижению таких категорий... как художественный образ, художественная реальность и условность, художественная идея» [Жаринов, Смелкова, 1986]. Темы занятий в данном пособии были посвящены основным видам воспитания: нравственному, патриотическому и т.д. Работа на каждом из занятий проводилась по традиционной схеме: вступительное слово, просмотр и обсуждение на классных часах. Данные рекомендации были, по нашему мнению, довольно хорошо подготовлены с методической точки зрения, так как в них определялись цели занятий, предлагался примерный ход дискуссии, содержались вопросы к фильму и т.п. Используя данную основу, педагог мог творчески разработать свои циклы занятий для обсуждения других кинокартин.

В своей итоговой книге «Подросток и экран» И.С.Левшина формулирует выработанные ею за 20 лет педагогической деятельности основные принципы киновоспитания:

-«считаться с эстетическими запросами детей, даже если ты, взрослый, с ними не согласен, разбудить в себе память собственного детства, постараться войти в положение сегодняшнего подрастающего человека;

-ничего не запрещать, лучше поставить рядом собственный идеал и посмотреть, по каким принципам он не проходит (или проходит с трудом) у ребенка;

-если не получается убедить ребенка в ценности своей эстетической платформы (то есть своего идеала прекрасного), то стремиться хотя бы согласовать с ним нравственные выводы из увиденного (чем примитивнее эстетическая природа произведения, там проще эти выводы складываются).

Необходимость такой воспитательной работы диктуются требованиями жизни: эстетическая платформа имеет способность развиваться с возрастом и социальным формированием человека, в то время как элементарные нравственные нормы закладываются, как правило, в детстве, и потому нужно пользоваться любым наглядным дидактическим материалом, чтобы успеть эти нормы заложить основательно» [Левшина, 1989, с.160].

Первой российской книгой, в которой термин «медиаобразование» был вынесен в заглавие, стала небольшая по объему, но чрезвычайно важная для дальнейшего развития теории и практики медиапедагогики работа А.В.Шарикова «Медиаобразование: мировой и отечественный опыт» [Шариков, 1990].

После защиты кандидатской диссертации (1989) А.В.Шариков работал научным сотрудником в лаборатории экранных искусств НИИ художественного воспитания, в лаборатории НИИ средств обучения Российской Академии образования. Именно он был первым российским педагогом, всерьез заинтересовавшимся не только кинообразованием или движением «юнкоров», но проблемами медиаобразования в целом. Этому во многом способствовало то, что он, хорошо зная английский и французский

языки, во второй половине 80-х начал изучать опыт западных медиапедагогов, анализировать работы Л.Мастермана, К.Бэзэлгэт, К.Тайнер, Р.Кьюби, Д.Букингема и других видных деятелей зарубежного медиаобразования. Результатом этого исследования стала первая в России серьезная работа, посвященная данной проблеме - «Медиаобразование: мировой и отечественный опыт».

В своем кратком обзоре основных направлений медиаобразования в западных странах А.В.Шариков показал причины возникновения медиаобразования: «телевидение с его эмоциональной притягательностью, информационной насыщенностью и всеобъемлющим влиянием стало поводом для возникновения «защитной реакции» от нарастающего лавинного потока информации, которая вылилась в течение медиаобразования. Однако было бы ошибкой считать, что медиаобразование связано только с телевидением. Его задачи шире и охватывают весь комплекс средств массовой коммуникации: телевидение, прессу, радио, кино, а также другие их формы - фотографию, звукозапись, рекламу и т.д.» [Шариков, 1990, с.5].

А.В.Шариков справедливо отметил, что медиаобразование, впервые появившееся под этим названием в 70-е годы, опиралось на многолетний опыт кинообразования. Но в 70-х годах в центр внимания оказались «не только искусствоведческие, культурологические и семантические аспекты, но также и социальные, социально-психологические и даже политические стороны этого явления. Оказалось, что просто обучать школьников «языку кино» и умению наслаждаться произведениями киноискусства без понимания всей системы социокультурных связей в процессе коммуникации явно недостаточно для полноценного воспитания гражданских качеств. Найти выход из этого положения и помогла идея медиаобразования» [Шариков, 1990, с.6].

Именно медиаобразование было ориентировано на то, чтобы подготовить подрастающее поколение в жизни в новых информационных условиях так, чтобы полноценно воспринимать разнообразную информацию, понимать ее, «осознавать возможные последствия ее воздействия на психику человека, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Шариков, 1990, с.6]. А сверхзадачей медиаобразования стала подготовка человека к полноценному включению в систему связей в процессе массовой коммуникации, то есть приобретение осознанного опыта невербального восприятия, освоение языка медиа (что позволяет лучше понимать содержание медиатекстов), умение критически осмыслить информацию и т.д. [Шариков, 1990, с.10-11].

В своем историческом очерке А.В.Шариков показал, что в начале пути многие педагоги понимали медиаобразование как «педагогическую технологию» - нечто подобное давно существующему в российских вузах курсу «Технических средств обучения». Однако потом началось движение в сторону изучения феномена медиа.

Проанализировав ряд зарубежных исследований, А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8-10] выделил три ключевые концепции медиаобразования: «медиаграмотности» (обучение невербальным способам коммуникации, языку медиакультуры), «информационной защиты» (главная цель - формирование критического мышления аудитории на материале медиатекстов, плюс также изучение языка медиа) и «социально-педагогическую» (изучение социальных и политических аспектов влияния медиа, в том числе и проблемы так называемого «культурного неравенства» медиатекстов «больших» и «малых» стран). Более поздние российские исследования продолжили анализ ключевых концепций российского и зарубежного медиаобразования. Однако не надо забывать, что работа А.В.Шарикова была фактически первым «медиаобразовательным манифестом» в российской педагогической науке.

А.В.Шариковым были рассмотрены также два основных подхода внедрения медиаобразования в учебный процесс школы - интегрированный (то есть в рамках изучения различных предметов) и специальный (введение нового предмета, к примеру, под названием «Медиакультура» - либо факультативного, либо обязательного). Раскрывались также проблемы стиля взаимоотношения между учителем и учениками и особенности методики зарубежного медиаобразования: «создание на занятиях атмосферы раскрепощения, взаимного доверия, психологического комфорта; естественное использование полисемического характера информации; отказ от жестко запрограммированных схем проведения занятий (принцип импровизации); правомерность множественности вариантов истолкования информации; признание равенства всех участников занятий, в том числе самого учителя, по отношению к информации; ориентация на тесную связь с ближайшим социокультурным окружением, с интересом и жизненным опытом детей» [Шариков, 1990, с.19].

Среди основных методов западного медиаобразования А.В.Шариков выделил «демонтаж» (контент-анализ) медиатекстов, творческую деятельность учащихся (создание коллажей, афиш, слайдфильмов, видеофильмов, радиорепортажей, стенгазет и т.д.), дискуссия, имитационные игры и пр.

Признавая важность формирования критического отношения к медиатекстам, А.В.Шариков, не склонен считать этот процесс главной целью медиаобразования. Не менее существенной целью, по мнению А.В.Шарикова, является развитие медиакоммуникативных, творческих способностей учащихся, то есть способностей воспринимать, создавать и передавать медиатексты [Шариков, 1990, с.46].

В июле 1990 года, на международной научной конференции по медиаобразованию в Тулузе А.В.Шариков провел анкетирование 23 зарубежных медиапедагогов и экспертов в области средств массовой коммуникации. Цели опроса состояли в следующем: выявить отношение экспертов к идее связи между медиаобразованием и развитием самих медиа

(60% опрошенных ответили, что медиаобразование способствует развитию медиа), уточнить основные цели медиаобразования, выявить содержание понятий «критическое мышление» и «коммуникативные способности» [Шариков, 1990, с.48].

Что касается мнения экспертов о целях медиаобразования, то они, согласно данным А.В.Шарикова, распределились следующим образом: самыми важными были названы развитие коммуникативных способностей, критического мышления и восприятия, далее следовали развитие умений «декодировать» медиатексты, самовыражаться с помощью медиа, оценивать качество медиатекстов, рассматривать медиа в системе социокультурных связей. На последнем месте оказалось развитие умений пользоваться медиатехникой [Шариков, 1990, с.50]. Обобщив анкеты, заполненные зарубежными экспертами, А.В.Шариков пришел к выводу, что под критическим мышлением в медиаобразовании чаще всего понимается процесс анализа медиатекста, который «ориентирован на понимание скрытой составляющей сообщения и приводящий к трем возможным результатам - интерпретации скрытого, оцениванию скрытого и принятие позиции по отношении к скрытому. Этот процесс носит личностный и творческий характер. Творчество в данном случае проявляется в порождении новых смыслов сообщения» [Шариков, 1990, с.58]. Достоинство данной формулировки в том, что она, по сути, носит универсальный характер. И в зависимости от референтной системы (то есть ориентации педагога на определенную ключевую концепцию медиаобразования) может приобретать разный характер. Если для медиапедагога главным представляются социальные или политические аспекты медиа, то именно такого рода информация будет оцениваться и «раскрываться». Если учитель опирается на эстетическую концепцию, то речь будет идти об анализе художественных особенностей произведения. Если преподаватель увлечен семиотикой, то будут анализироваться знаковые системы медиатекста и т.д. Здесь, правда, по верному замечанию А.В.Шарикова, может возникнуть проблема несовпадения личностных референтных систем педагога и учащихся...

Аналогичным путем А.В.Шариков сформулировал термин «медиакоммуникативная компетентность», которая понимается им как «компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми» [Шариков, 1990, с.64].

А.В.Шариков фактически обосновал правомерность рассмотрения российского медиаобразования в контексте взаимоотношений между образованием и культурой. «Существует две основные функции образования по отношению к культуре. Во-первых, это функция сохранения культуры, реализуемая с помощью механизма воспроизводства культуры на индивидуальном уровне. Другими словами, культура может быть сохранена только посредством образования. Без образования культура рискует быть

разрушенной. Назовем эту функцию образования репродуктивной. Вторая функция состоит в том, что образование есть необходимое условие для развития культуры. Другими словами образование обеспечивает тот фундамент, на котором и возможно развитие культуры. Я буду называть это продуктивной функцией образования. Данная функция связана, прежде всего, с креативными структурами человеческой деятельности. Итак, образование в широком смысле есть условие, как сохранения, так и развития культуры. (...) Если принять такую точку зрения, то медиаобразование есть условие, как сохранения, так и развития медиакультуры» [Шариков, 1990, с.25-26].

Кроме того, А.В.Шариков пришел к выводу, что всякое средство массовой коммуникации, возникнув, порождает соответствующую ветвь образования: сначала на уровне обучения профессионалов, а потом - на уровне обычных школ и вузов. При этом, по меткому наблюдению А.В.Шарикова, именно профессионалы в сфере медиа (киноведы, журналисты и т.д.), лучше других ощущающие проблемы диалога автора медиатекста и аудитории, стремятся передать свои знания школьникам и учителям.

А.В.Шариков условно разделил медиаобразование в России на два основных направления: образования на материале газет, журналов и радио («журналистское» направление) и образования на материале кинематографа («эстетическое» направление) и рассматривает основные вехи развития этих ветвей - с 20-х по 80-е годы XX века, отмечая их сильную зависимость от тогдашней тотальной марксистской идеологии [Шариков, 1990, с.29-38].

В 1991 году А.В.Шариков совместно с Т.В.Строгановой предпринял первую в России попытку создать аннотированный библиографический указатель книг и диссертаций, в той или иной степени касающихся проблемы медиаобразования. В том же году он (на сей раз совместно с Е.А.Черкашиным) разработал и опубликовал опять-таки первые в России экспериментальные программы медиаобразования для школьников.

В этой работе А.В.Шариков отметил ряд проблем, связанных с интенсивным развитием медиа в России (медиа как «параллельная школа», медиа и система традиционного образования, необходимость «моральной защиты» детей от негативного влияния медиа, подготовки учащихся к полноценной жизни в информационном обществе, в том числе в смысле выборе профессии, связанной с медиасферой и т.д.). В частности, важной называлась проблема влияния массовой коммуникации на формирование ценностных ориентаций и норм поведения детей и подростков; если в доперестроечный период эта проблема решалась путем цензуры, то есть ограничения предъявляемой информации, то теперь ее решение невозможно без формирования у подрастающего поколения референтной системы ценностей и критического отношения к сообщениям, идущим по каналам массовой коммуникации.

В 1991 году А.В.Шариков разработал экспериментальную программу

базового и расширенного вариантов спецкурса «Массовая коммуникация» для гуманитарных классов школы (в том числе - для классов, изначально ориентированных на профессии, связанные с медиа - на журналистику, например), основные темы которой базировались на результатах анкетирования международной группы экспертов, проведенного на конференции в Тулузе. Так в программе А.В.Шарикова возникли основные содержательные блоки курса:

-«основные понятия и законы теории коммуникации;

-семиотические системы, их структура и свойства;

-восприятие и понимание сообщений, основанные на развитии умений и навыков анализа, интерпретации, оценивания и принятия позиции;

-средства массовой коммуникации (онтологические, структурные, функциональные, социальные и другие аспекты).

Подчеркивалось, что вышеуказанная тематика должна в идеале реализовываться не только на лекционных, но главное - на практических занятиях, в ходе которых учащиеся должны выполнять творческие задания, связанные различными видами медиа - печатью, прессой, кинематографом, фотографией, звукозаписью, телевидением, компьютерными коммуникациями и т.д.

Вторая экспериментальная программа «Средства массовой коммуникации и педагогика» (для педагогических классов общеобразовательных школ), разработанная А.В.Шариковым совместно с Е.А.Черкашиным построена по похожему принципу. Однако значительное место занимают темы, связанные с вопросами методики использования медиа в образовании школьников. В качестве практических заданий для изучения курса рекомендуются: создание моделей, макетов детской книги, фотомонтажей, слайдфильмов, видеофильмов, звукозаписей (радиопрограмм, учебных передач и т.д.), выпуск школьных стенгазет, многотиражек (с помощью компьютера, ксерокса и т.д.), телепередач (с помощью видеокамеры и видеомагнитофона), проведение семинаров, дискуссий, анализирующих медиатексты и др. [Шариков, Черкашин, 1991, с.29]. Все это, по мысли авторов программы, приведет к развитию умений восприятия, понимания, оценивания, интерпретации различных медиатекстов, к развитию коммуникативных способностей учащихся и т.д.

Медиаобразование на материале телевидения, радиовещания, прессы и компьютерных систем

Во второй половине 80-х телевидение оказывало «мощное информационное воздействие на молодое поколение. Это воздействие способствовало качественному изменению базовых представлений молодежи о многих ценностях социализма, демократии и миров культуры» [Суртаев, 2000, с.89]. Здесь существенную роль сыграло и появление новых телевизионных каналов. Например, в 1989 году москвичи принимали 5 телеканалов, которые транслировали 200 регулярных программ. Кстати, треть семей по стране имели в среднем 2-3 телевизора [Шариков, 1989, с.13].

При этом следует учесть, что дети смотрели телевизор в среднем по три часа в день, что примерно на 50% больше, чем они уделяли любому другому виду деятельности в свободное от школы время [Спичкин, 1999, с.9].

Телепередачи для детей и юношества подразделялись на основные жанровые тематические группы, в основе которых лежали: цирковой аттракцион, мультипликация, игровые или театрализованные постановки, спортивные соревнования [Шариков, 1989, с.27-30]. Согласно опросу, проведенному среди московских школьников в конце 80-х, к популярным детским телепередачам (всего было названо 35 детских передач) российские школьники отнесли «Будильник», «До 16 и старше» – их выбрали 25% школьников. К популярным детским передачам были отнесены «АБВГДейка», «Веселые старты», «Веселые нотки» – их предпочли от 5% до 25% опрошенных. Зато полностью проигнорированы (популярность – 0%) были программы «В концертном зале – школьники», «Пионерия» и некоторые другие. Популярность учебных телепрограмм у школьников составляла 0,56%. А.В.Шариков, проводивший данный опрос в рамках своего диссертационного исследования, среди основных причин столь низкой популярности ряда детских телепрограмм выделил следующие: несоответствие программ требованиям адресатов, непонимание работниками детских студий центрального телевидения возрастной динамики, значимости «функций телевидения для школьников», функциональную неадекватность учебных программ [Шариков, 1989, с.33]. На наш взгляд, сюда еще можно добавить тот фактор, что в конце 80-х, в связи с начавшейся «перестройкой», вкусы и притязания детей и юношества стали быстро меняться, что не могло не сказаться на выборе телерепертуара.

Телевидение выступало в двух ипостасях: как техническое средство, и в то же время как фактор духовной культуры. Отсюда и «двойственность функционирования телевидения: с одной стороны, оно выступает как универсальный транслятор духовной культуры, а с другой стороны, оно создает собственные духовные ценности. Причем в процессе развития телевидения все больший вес приобретает именно вторая сторона» [Шариков, 1989, с.87].

Телевидение, рассматриваемое одновременно как средство массовой коммуникации и искусство, выполняло, по мнению А.В.Шарикова, шесть функций на общесоциальном уровне: интегративную, коммуникативную, регулятивную, пропагандистскую, трансляционную, прогностическую, а также формирующую общественное мнение. На индивидуальном уровне телевидение выполняло образовательную, воспитательную, просветительскую функции; способствовало распространению культуры, художественному эстетическому воспитанию, передаче духовных ценностей, норм поведения и стандартов общения [Шариков, 1989, с.99].

Если телевидение в тоталитарную эпоху имело поучающий, назидательный характер, как, впрочем, и все тогдашние средства массовой коммуникации, то в конце 80-х «парадигма воздействия» начала

трансформироваться в «парадигму взаимодействия», что, безусловно, являлось ключевым моментом для медиаобразования, да и для всей системы образования в целом. Действительно, в рамках монологической парадигмы в системе «телевидение – индивид», первое не выполняло в полной мере ни воспитательную, ни образовательную функции, но вместе с тем активно способствовало социализации, обладая высоким мотивационным потенциалом. Справедливо, на наш взгляд, высказывание А.В.Шарикова о том, что «воспитывающее и обучающее воздействие телевидения возможно только при сочетании массово-коммуникационных процессов с межличностными», при которых в диалогической парадигме «каждый человек ставится в позицию коммутатора», то есть индивида, обладающего достаточным уровнем аудиовизуальной культуры [Шариков, 1989, с.160].

Аналогичные «диалогические» тенденции были во второй половине 80-х характерны и для развития медиаобразования на материале прессы. Детская печать отделялась от взрослых изданий, появились самодеятельные детские редакции в Томске, Новосибирске, Костроме и других городах. Например, в 1989 году в Пятигорске вышел первый номер газеты «Веселый ветер». За полгода своего существования газета из рукописной «малотиражки» превратилась в популярное среди школьников издание с тысячным тиражом. Газета привлекала к работе всех, кто изъявлял желание стать ее собственным корреспондентам, регулярно публиковала номер «телефона доверия». Первые номера газеты были ориентированы на чисто пионерские проблемы. После распада пионерской организации газета рассказывала о школьной жизни, музыке, поднимала проблемы забастовок в школе и т.д.

В начале 90-х годов активная работа развернулась на Урале. При дискуссионном центре Екатеринбурга была организована газета «Красные дьяволята». Юные корреспонденты готовили материалы не только для местной и центральной прессы, но и для радио. «Красные дьяволята» несколько раз являлись инициаторами организации радиомостов. В 1990 году вышла просуществовавшая более пяти лет газета «Честное слово», которая была способна «не только выражать мнение ребят, но и защищать их интересы и права, стать надежным другом» [Школьник, 1999, с.34]. Редакция издания организовала юнкоровские посты в райцентрах, откуда корреспонденты приезжали для участия в слетах и стажировках. Возникали газеты, редакционная коллегия которых состояла из одних школьников, например, созданная в 1989 году уральская газета «Окно».

С целью развития детской прессы в стране в 1991 году была разработана программа «Свой голос» (существовавшая около 10 лет). После распада СССР, программа реализовывалась в России и в странах СНГ. Ее участники занимались разработкой теоретических и методических основ включения детской прессы и аудиовизуальных средств в систему массовой коммуникации; созданием практических условий для объединения усилий детей и всех заинтересованных сил общества в области прессы.

Юные тележурналисты серьезно конкурировали с «юнкорами» традиционной прессы многотиражек и стенгазет (объединенных с 1990 года в Ассоциацию клубов начинающих журналистов). Впрочем, и традиционное медиаобразование школьников и молодежи на материале прессы не сдавало свои позиции. Детско-юношеское агентство ЮНПРЕСС (С.Н.Щеглова, С.Б.Цымбаленко и др.) развернуло здесь весьма активную деятельность, включающую проведение международных фестивалей детской прессы и конференций, публикацию учебно-методической литературы. Начиная с середины 90-х годов в сферу интересов этой организации органично вошел и Интернет.

К сожалению, экономические трудности не минули и юнкоровское движение. Подорожание полиграфических услуг и самой бумаги значительно повлияло на издательства, в которых печатались детские и юношеские многотиражки. В связи с трудными условиями многие юнкоровские газеты и журналы прекратили свое существование. Поэтому взгляд энтузиастов юнкоровского движения обратился к школе, где существовали хотя бы минимальные условия для такого рода деятельности, благодаря компьютеризации среднего образования.

Опыт, накопленный за многие годы существования самодеятельной прессы был обобщен на прошедшем в октябре 1992 года московском российско-французский семинаре «Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика».

В отличие от тоталитарного общества, в котором доминировали идеология и пропаганда, демократическое развитие страны открыло для детской прессы «сферу реальной социальной деятельности, которая позволяла реализовать творческий потенциал детей, формировать у них социальный опыт. В то же время влияние детской прессы на социальное воспитание школьников было адекватно ценностям общества и соответствовало уровню демократических отношений в обществе» [Школьник, 1999, с.34].

Проблемы медиаобразования на материале прессы и радиовещания во второй половине 80-х исследовались в диссертациях И.А.Руденко [1986] и М.И.Холмова [1985]. Оба исследователя проделали кропотливую работу, анализируя становление, развитие и проблемы функционирования в социуме радиовещания и журналистики для детей и молодежи. В 1985-1986 году столичные издательства «Просвещение» и «Педагогика» опубликовали книги В.В.Егорова [1986], Э.М.Ефимова [1986] и В.П.Муштаева [1985], посвященные проблемам учебного телевидения и его роли в жизни школьников. В 1989 году в Москве вышла масштабная коллективная работа исследователей из НИИ художественного воспитания «Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа», обобщившая многолетние исследования в этой области.

В конце 80-х - начале 90-х годов XX века российские учебные заведения довольно активно оснащались компьютерной техникой. В

программу общеобразовательных школ был введен предмет «Информатика». Интерес к новым технологиям у школьников был очень велик. Несмотря на финансовые затруднения, многие школы и вузы в крупных городах, а затем и в провинции, получили возможность открыть компьютерные классы. В основном эти классы комплектовались отечественной компьютерной техникой, отличавшейся, мягко говоря, не слишком высоким качеством. Обучающих программ для школьников на русском языке было крайне мало. Компьютерная техника была еще недоступна большинству российских семей, поэтому такой популярностью стали пользоваться так называемые компьютерные приставки, которые были заветной мечтой любого ребенка. В этот период появилось некое подобие первых компьютерных залов, вместо компьютеров там стояли игровые автоматы (появившиеся еще в 70-х), или обычные телевизоры, к которым были подсоединены приставки. Игровой репертуар был весьма ограничен: электронные версии спортивных игр, стрельбы, автогонок…

Проблема компьютеризации и ее потенциальных возможностей для образования и воспитания обсуждалась педагогами, врачами, психологами. Особый интерес эта тема вызывала у отечественных медиапедагогов. И.В.Вайсфельд писал в 1988 году, что школа вступает в период компьютеризации, которая «проводится на разных уровнях: для всех, а также с особым акцентом для тех, кто проявляет способности и склонности к технике, техническому и научному мышлению. … Компьютеризация и гуманитаризация – не антиподы, а союзники. Думаю, что в период развития первой - со второй мы связываем особые надежды» [Вайсфельд, 1988, с.8-9]. В годы «перестройки» еще не было медиаобразования компьютерными средствами в чистом виде, но период второй половины 80-х - начала 90-х сыграл немаловажную роль в становлении этого процесса.

Медиаобразовательное движение в России на современном этапе (1992 - 2015)

Современная социокультурная ситуация и медиаобразование

Мы живем в эпоху бурного развития средств массовой коммуникации: появились новые информационные технологии, россияне все активнее пользуются персональными компьютерами и системой Интернет. При этом экранные медиатексты продолжают пользоваться огромной популярностью у школьников и молодежи. Огромное количество информации о мире медиа поступает из сотен газет, журналов и книг.

Современные российские медиа имеют ряд существенных отличий от средств массовой информации советских времен: сегодня мы имеем дело с многочисленными государственными и частными теле/радио/издательскими компаниями, спутниковым телевидением, DVD, Интернетом и т.д. Их продукция отличается по своей тематической, жанровой и политической ориентации, по дизайну и рекламе. Значительные изменения претерпели структура и содержание медиатекстов и т.д. Однако, тотальная коммерциализация медиа, ориентир на рейтинг и тираж - основное условие и

требование рынка - коренным образом изменили содержание медиатекстов, сместили акценты в сторону развлекательности, зрелищности в ущерб культурно-просветительским и познавательным возможностям [Полуэхтова, 1998, с.67].

Интерес молодого поколения к медиа обусловлен несколькими факторами: возможностью использования терапевтической, компенсаторной, рекреативной, эстетической, познавательной, информационной, коммуникативной, нравственной, социальной, катарсической и других функций искусства; зрелищно-развлекательных жанров (как правило, базирующихся на мифологии) с опорой на стандартизацию, серийность, сенсационность, систему «эмоциональных перепадов», способствующих снятию нервного напряжения зрителей [Федоров, 2001].

Несмотря на успешное продвижение Интернета на российском рынке, телевидение по уровню своей популярности значительно превосходит остальные виды медиа. И хотя в крупных городах с начала XXI века посещаемость кинотеатров стала увеличиваться, главный канал просмотра фильмов в России по-прежнему телевизионный. Второе место - у видео, и «лишь на третьем месте оказался традиционный кинотеатральный вариант знакомства с фильмом» [Монастырский, 1999, с.18]. Произошла своеобразная зрительская переориентация: кино сохранило и даже упрочило свои позиции и влияние на аудиторию, однако изменился практический способ контакта со зрителями, которые предпочитают теперь домашние экраны. Недаром демонстрация кинофильмов, сериалов по ТВ занимает существенное место в программах центральных и местных каналов (от трети до половины времени вещания).

Известно, что современные дети знакомятся с телевидением, как и с другими медиа, в раннем возрасте. В начале 90-х годов XX века школьники младшего и среднего школьного возраста проводили у экрана от 1,5 до 5-6 часов ежедневно, смотрели до 100 мультипликационных фильмов и 30-50 художественных фильмов в месяц, большое количество телепередач [Система…, 1992, с.16]. Как показывают исследования последних лет, наибольшей популярностью у российской школьной аудитории пользуются мелодрамы (27%), приключенческие ленты (17%) и комедии (16%), картины на криминальную тему (10%). Детские и молодежные фильмы популярны только у 6,5% и 3% школьников. Причем немалым успехом у молодежи пользуются зарубежные фильмы, особенно американские [Полуэхтова, 1998, с.74]. При этом на телевидении, к сожалению, зачастую демонстрируются фильмы невысокого художественного уровня, что может привести «к нивелированию вкусов, примитивизации запросов, торможению в развитии индивидуальности детей» [Система…, 1992, с.3].

Бесспорно, весьма популярны у школьной и молодежной аудитории развлекательно-игровые передачи, которые транслируются по существу на всех действующих теле/радиочастотах, став неотъемлемой частью индустрии телеразвлечений. Например, бесчисленные игры на деньги («Поле чудес»,

«Кто хочет стать миллионером», «Слабое звено» и т.д.), ведущие свой отсчет от, действительно, развивающей интеллект передачи «Что? Где? Когда?». Различные телеигры, по мнению В.Я.Суртаева, дают «возможность самореализации, как непосредственным участникам, так и телезрителям. … Телеигры в последнее десятилетие XX века стали органичным элементом образа жизни миллионов россиян, в том числе молодежи» [Суртаев, 2000, с.140-141].

К сожалению, большинство нынешних телеигр выполняет, на наш взгляд, лишь гедонистическую функцию, не способствуя при этом развитию личности (сюда можно отнести и различные телелотереи). Рекламу и регулярный выход в эфир данных программ (часто в самое лучшее телевизионное время) можно объяснить их коммерческим характером, прибылью, которую получают организаторы данных телепроектов. В то время как в идеале телевизионные игровые «сферы деятельности могут не только разнообразить содержание и направленность социокультурного творчества молодежи, но и формировать у нее позитивные психологические и характерологические свойства. Игровая культура и приобретенные навыки способствуют … максимальному самораскрытию личности молодого человека, вовлекают его в разнообразный и эмоционально насыщенный мир общения и социокультурных импровизаций» [Суртаев, 2000, с.142-143].

Пока же чрезмерное увлечение лотереями и развлекательными шоу, которые сейчас в изобилии демонстрирует российское ТВ, мало способствует развитию самостоятельного мышления, воображения и т.д. Наиболее эффективными в плане развития и самореализации, а также повышении интеллектуального уровня юных российских телезрителей, на наш взгляд, являются игры, представляющие собой некое подобие развивающих викторин (например, игра на знание истории и культуры - «Умники и умницы»). В них, наряду с азартом и элементами игры, присутствует развивающий аспект (возможность проявить себя в интеллектуальном плане). К сожалению, на сегодняшний день, подобных программ, ориентированных на детскую аудиторию, не так уж много, хотя, благодаря развитию телекоммуникационных сетей, такие телеигры вполне могут стать интерактивными, и их перспективы для медиаобразования в этой связи очевидны.

Вместе с тем, современная ситуация обнажила ряд проблем, связанных с медиа и медиатекстами. Конечно же, исчезновение остатков «железного занавеса» Восток-Запад в начале 90-х было важным демократическим шагом - россияне получили возможность (к сожалению, для многих весьма ограниченную финансовыми причинами) совершать зарубежные поездки, телевидение и кинематограф перестали быть для российских граждан единственным окном в мир. Начиная с 90-х годов киноискусство (включая зарубежное) уже не являлось желанным дефицитом, и фильмы в огромных количествах демонстрировались по десяткам метровых, дециметровых, спутниковых, кабельных телеканалов. При этом репертуар интенсивно

насыщается зрелищными боевиками, преимущественно американскими «Жесткое поражение российского кино в открытой конкурентной схватке с западной киноиндустрией привело к тому, что приобщение подрастающего поколения к отечественной кинокультуре стало злободневной задачей художественного воспитания» [Жабский, 1998, с.33].

Еще одной значимой проблемой является обилие сцен насилия на отечественном экране (как в художественном кинематографе, так и в выпусках новостей, различных телепередачах). В 90-х (да и в наши дни) во многих медиатекстах основная ставка делалась на сцены убийств, жестоких драк, перестрелок и т.д. По данным одного из социологических опросов каждый второй старшеклассник стал высокоактивным потребителем экранного насилия. Причем, у 18-20% школьников такие сцены вызывают положительные эмоции, а 17% - хотят быть похожими на агрессивных и жестоких экранных персонажей [Жабский, 1998, с.62]. Не менее важным аспектом является восприятие так называемых эротических фильмов. Согласно опросам середины 90-х годов, на одного «среднестатистического» старшеклассника в месяц приходится по два-три погружения в мир эротики [Жабский, 1998, с.57].

С одной стороны, многие современные школьники неплохо ориентируются в мире масс-медиа (к примеру, владеют компьютером даже лучше иных взрослых). С другой стороны, слабая материальная поддержка образования (в том числе - и медиаобразования), недостаточно высокий уровень готовности учителей к использованию медиа в учебном и воспитательном процессе (а отсюда – и недооценка роли медиаобразования), не позволяют уделить должное внимание развитию аудиовизуальной культуры российских школьников. Богатые потенциальные «возможности телевидения как канала кинопроката и кинопросвещения (последнее особенно важно для молодого зрителя) используются малоэффективно» [Монастырский, 1999, с.23].

Медиаобразование на материале кинематографа

«Эпоха реформ» 1990-х отразилась на российском кинообразовании далеко не самым лучшим образом. Государственная поддержка, оказанная государством Обществу Друзей Кино (ОДК) в конце 80-х, к началу 1992 года сошла на нет. Если в «застойные времена» педагоги не могли развернуть в полной мере творческую деятельность в силу идеологических причин, то теперь, получив право выбора учебных программ, пособий, кино/видеорепертуара и т.п., столкнулись с большими финансовыми трудностями. После распада Советского Союза вся система образования переживала трудные времена. Гиперинфляция и бюджетный дефицит привели к закрытию многих внешкольных, досуговых учреждений, клубов. Духовно-эстетический потенциал киноискусства реализовался в российском образовании по-прежнему не в полной мере. Стихийно складывающиеся контакты к кинематографом, особенно в молодежной среде, зачастую носили

«поверхностный, не способствующий личностному росту, а то и откровенно уродливый характер» [Монастырский, 1999, с.3].

Но энтузиасты медиаобразования (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, Э.Н.Горюхина, С.И.Гудилина, В.В.Гура, Л.С.Зазнобина, А.А.Журин, Н.Б.Кириллова, В.А.Монастырский, О.Ф.Нечай, С.М.Одинцова, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Л.П.Прессман, Н.П.Рыжих, А.В.Спичкин, К.М.Тихомирова, Л.В.Усенко, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков, Н.Ф.Хилько, Е.В.Якушина, Е.Н.Ястребцева и др.) продолжали активную деятельность.

Правда, работа медиапедагогов проходила уже в иных условиях. В 50-х – 60-х наблюдался свойственный «закрытому обществу» повышенный «дефицитный интерес» молодежи к медиакультуре, например, очень высокая посещаемость кинотеатров (свыше 20 посещений в год на одного российского школьника), кинолекториев, кружков и киноклубов. В 90-х этот интерес не иссяк, но переместился из кино/видеозалов к домашним экранам и компьютерным мониторам…

«Если в 70-х в российских киноклубах с аншлагами (в залах на 500-1000 мест) шли картины Ф.Феллини и М.Антониони, то к началу XXI века выжили только самые сильные киноклубы. Большинство остальных клубов перешло на видео, что после короткого бума посещаемости неизбежно привело к резкому сокращению аудитории. В самом деле: может ли киноклуб с активом в два десятка человек заплатить за аренду фильмокопии, работу синхронного переводчика, транспорт и т.д.? Зрителей, посещавших киноклубы из-за элементарного дефицита зарубежных фильмов, или искавших чего-либо запретного, эротического и пр., сегодня туда и на аркане не затащить. Они полностью переключились на домашнее видео, кабельное, эфирное или спутниковое ТВ, Интернет. К началу XXI века в рядах киноклубного движения остались только подлинные энтузиасты десятой музы, желающие не только смотреть хорошие фильмы, но и общаться, обмениваться впечатлениями. Никоим образом не стоит бросать камни в огород Федерации киноклубов России. Нельзя же, в самом деле, предполагать, что вопреки законам рынка она в порядке гуманитарной помощи будет бесплатно рассылать фильмы во все концы страны. Однако факт остается фактом: «арт хаус» на большом экране сейчас доступен зрителям только самых крупных городов. При этом в Москве, например, любой желающий увидит шедевры мирового кино и без всяких киноклубов (в Музее кино, в «Иллюзионе», на многочисленных неделях и фестивалях). В российской провинции, увы, все иначе» [Fedorov, 1999, p.101].

Киноклуб в современной социокультурной ситуации является полифункциональным объединением, имеющим, по мнению В.А.Монастырского, целый ряд основных функций: развивающую, информационно-просветительскую (кинообразовательную), киновоспитательную, анимационную, рекреативно-оздоровительную, культуротворческую, коммуникативную [Монастырский, 1999, с.111-116].

Среди основных форм работы клуба – по-прежнему не только просмотры фильмов высокого художественного качества, но и их обсуждения, дискуссии, «круглые столы» и т.д.

Среди наиболее заметных российских киноклубов 90-х можно отметить КДК в Москве, Воронеже, Ярославле, Санкт-Петербурге, Самаре, Рыбинске, Омске, Владимире, Волгограде, Владивостоке, Норильске, Челябинске, Обнинске, Твери и других городах. Кроме них стали появляться и медиацентры. Например, киновидеоцентр им. В.М.Шукшина в Воронеже, основателем и директором которого стал один из основоположников отечественного кинообразования С.Н.Пензин.

С.Н.Пензин с огромным энтузиазмом воспринял приход видео в клубное движение и в полной мере воспользовался относительно коротким отрезком времени (конец 80-х - первая половина 90-х годов), когда обладание домашней видеотехникой еще не стало массовым явлением. Именно в эти годы аудитория видеоклубов в России резко увеличилась за счет публики, стремившейся посмотреть прежде недоступные по цензурным причинам западные фильмы. С.Н.Пензин выделил следующие преимущества, которые получила медиапедагогика с развитием видео: независимость от официального кинопроката, возможность записи и некоммерческого использования любых фильмов, телепередач и фрагментов - с применением остановки, убыстрения и замедления изображения, создания видеофильмов в условиях школы или вуза, обмена видеокассетами и т.д. [Пензин, 1993, с.95].

Во многом благодаря активной медиаобразовательной деятельности С.Н.Пензина в Воронеже появилось немало его последователей. Среди них была, например, Галина Михайловна Евтушенко. Окончив в 1978 году Воронежский университет, она преподавала в школах Воронежа и Воронежской области, вела кинофакультативы и киноклубы. В конце 80-х поступила в аспирантуру ВГИКА, где в 1991 году успешно защитила кандидатскую диссертацию по проблемам кинообразования. В начале 90-х преподавала во ВГИКе и в Московском кинолицее. Затем окончила высшие режиссерские курсы. Первая учебная пятиминутная работа Г.М.Евтушенко «Где-то я Вас видел» получила широкий резонанс и неоднократно была показана в России и за рубежом. Дипломная работа - документальный фильм «Вожди» - была в 1997 номинирована на «НИКУ», шла на экранах кинофестивалей России, Польши, Венгрии, Германии, Португалии, Швеции, Дании, США. Сегодня Г.М.Евтушенко один из самых известных российских документалистов, являя собой пока единственный в России пример успешной «переквалификации» кинопедагога в кинорежиссера (куда чаще происходит обратный процесс).

С.Н.Пензин и сегодня активно продолжает заниматься медиапедагогикой – в Воронежском государственном университете, педагогическом университете и Доме актера (где проходят бесплатные просмотры и обсуждения фильмов). Под его руководством в Воронеже работает киновидеоцентр имени В.М.Шукшина. Гордость центра - созданная

С.Н.Пензиным разнообразная видеотека, собрание публикаций из прессы, «фирменная» картотека на мастеров экрана и т.д.

В 1990-е годы С.Н.Пензин разработал ряд университетских программ, в которых кинообразование увязывается с конкретной специализацией студентов разных факультетов. В 2002 году в издательстве Воронежского университета был опубликован подробный каталог научно-педагогических и искусствоведческих трудов С.Н.Пензина, включивший также статьи его коллег о его неустанном и плодотворном медиаобразовательном творчестве. В том же году С.Н.Пензин стал одним из победителей в конкурсе научно-исследовательских грантовых проектов Министерства образования РФ (программа «Университеты России»). Темой его исследования стало «Кинообразование как составная часть культурологической подготовки студентов».

Значение педагогического творчества С.Н.Пензина (1932-2011) – теоретического и практического - трудно переоценить. Его вклад в российскую медиапедагогику весьма значителен и еще раз доказывает, что образовательные новации в России – это не только столичная прерогатива.

Несмотря на то, что количество официально зарегистрированных киноклубов по стране не превышает сотни, они в современных условиях «даже в большей мере отвечают сути киноклубного объединения как сообщества единомышленников, хорошо знающих друг друга и регулярно общающихся на почве общих интересов и связанной с ними совместной деятельности. …Сегодня, когда политический аспект деятельности киноклубов утратил всякую актуальность, стала еще более очевидной культурно-эстетическая и коммуникативная природа киноклубных объединений» [Монастырский, 1999, с.106]. Поэтому разговор о том, что киноклубное движение в России кануло в лету, является, на наш взгляд, преждевременным. Скорее, оно переходит на новую ступень своего развития, превращаясь в медиацентр досуга школьников, студентов и людей старших поколений, так как здесь задействованы возможности кинематографа, видео, ТВ, любительской киносъемки и т.д. Поэтому можно предположить, что начавшаяся в конце 80-х трансформация киноклуб - видеоклуб, преобразуется в триаду кино – видео – медиаклуб, приобретая при этом новые качества и перспективы для российского медиаобразования.

Как мы уже отмечали, в 90-х годах XX века кризис затронул и кружки, студии кинолюбителей (вернее, видеолюбителей, так как в 90-х годах 8-ми и 16-ти миллиметровая кинопленка практически перестала производиться и поступать в продажу в российские магазины). Количество любительских студий резко сократилось...

До 1992 года профсоюзные организации оказывали активную поддержку кинолюбительству. Союз кинематографистов представлял отечественное кинолюбительское движение в Международном союзе непрофессиональных кинематографистов, входящем в состав Комитета по кино и телевидения ЮНЕСКО. С распадом Советского Союза эта поддержка

фактически прекратилась. «Государство разгромило тысячи любительских киностудий, лишило их помещений, возможности эксплуатировать аппаратуру» [Субботин, 2000, с.12]. Тем не менее, энтузиасты медиаобразования старались не допустить полного исчезновения кино/видеолюбительских объединений, и продолжали творческую деятельность. В начале 1998 года Президент Союза объединений киновидеолюбителей России (СОКР) Б.Амаров передал свои полномочия по координации любительского движения И.Субботину. Однако Союз не смог подтвердить наличие в России киновидеолюбительских объединений в более чем 50% субъектов федерации (что требовал Закон об общественных объединениях РФ), поэтому был распущен, а вместо него было создано Общество российских киновидеолюбителей с индивидуальным членством, в которое вступили представители 16-ти регионов России [Субботин, 2000, с.12]. Несмотря на все трудности, в 90-х годах фестивали любительских киновидеофильмов проходили в Москве, Петербурге, Ярославле, Краснодаре, Твери, Новосибирске, Луге. Общество российских киновидеолюбителей принимало участие в трех всемирных фестивалях...

Плюс к этому изменилась и социокультурная ситуация в стране: начиная со второй половины 80-х киноискусство (включая зарубежное) перестало быть в России «дефицитом». Телевидение, видео, компьютерный Интернет стали интенсивными темпами «доставлять на дом» разнообразную экранную продукцию. Из-за чего самые активные зрители фильмов и телепрограмм - школьники и студенты оказались перенасыщенными аудиовизуальной информацией. Российское медиаобразование нуждалось в пересмотре многих, прежде казавшихся незыблемыми методологических и методических подходов. И как нам кажется, в этом направлении ученикам Ю.М.Рабиновича уже многое удалось сделать.

Наиболее заметными и влиятельными представителями «Курганской школы» кинообразования, помимо самого Ю.М.Рабиновича, вероятно, следует считать его ученицу, заведующую кафедрой Курганского государственного педагогического университета С.М.Одинцову, лидера Российской Ассоциации кинообразования и медиапедагогики Г.А.Поличко и профессора Курганского института повышения квалификации и переподготовки кадров работников образования А.В.Спичкина.

С.М.Одинцова, защитив в 1981 году кандидатскую диссертацию на тему «Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов», успешно продолжила характерный для Ю.М.Рабиновича путь синтеза литературного и кинообразования. При этом особое внимание она уделяет проблеме языка кино, знание которого «необходимо для общения с произведением киноискусства, поскольку авторская концепция мира и человека воплощается в кинообразе, который составляют находящиеся в сложном единстве и взаимодействии компоненты: смена кинематографических планов, драматическое действие, движущееся

изображение, музыкальный и звуковой ряд, слово и речи героев, световая и цветовая тональность, внутрикадровый и монтажный ритм» [Одинцова, 1997, с.51]. С.М.Одинцова справедливо считает, что «анализ фильма развивает личностную сферу и влияет на общение с произведением искусства. Очень важно для аудитории, в которой развертывается процесс обучения, то, что анализ фильма связывает и развивает образное и вербальное мышление. Анализ фильма требует развитого воссоздающего воображения и развивает воображение, так как требует воссоздания кинообраза в его конкретно-чувственной форме. (...) В определении методологического подхода к анализу фильма мы придерживаемся мнения тех исследователей, которые считают единственно верным принципом целостный анализ фильма - анализ в единстве формы и содержания» [Одинцова, 1997, с.52]. Отчетливо прослеживается и типичная для российской медиапедагогики морально-эстетическая ориентация С.М.Одинцовой: «Современный учитель, - пишет она в статье «Кинообразование в педагогическом институте», - защитник нравственных и эстетических ценностей. Он должен противостоять мощному потоку псевдокультуры, быть открытым всему новому в жизни и искусстве, отчетливо разграничивать добро и зло, прекрасное и безобразное, способствовать духовному возрождению общества» [Одинцова, 1993, с.113].

Другой известный ученик Ю.М.Рабиновича - доцент Г.А.Поличко (1947-2013) - также в течение многих лет развивал идеи интеграции курсов литературы и основ киноискусства в учебном процессе школы и вуза. В 1987 году он защитил кандидатскую диссертацию на тему «Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников». Будучи учителем а затем - директором одной из курганских школ, Г.А.Поличко долгое время активно руководил одним из курганских кино/видеоклубов. В 1988 году он был избран оргсекретарем Правления Ассоциации деятелей кинообразования и переехал в Москву. В конце 80-х - основал фирму «Викинг» («Видеокинограмотность»), которая, значительную часть своих доходов, поступающих от коммерческой деятельности, вкладывала в различного рода медиаобразовательные проекты (конференции, семинары, публикации, создание Московского кинолицея, Высших кинопедагогических курсов и т.д.). В конце 90-х годов Г.А.Поличко совместно с лабораторией экранных искусств НИИ художественного образования (Ю.Н.Усов, Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко) сумел развернуть новый проект - фестиваль кинообразования в Угличе, который стал каждое лето собирать деятелей киноискусства, школьников и медиапедагогов.

Еще 1980 году Г.А.Поличко разработал учебную программу для факультетов русского языка и литературы педагогических вузов «Основы кинематографических знаний». В 1990 году она была им существенно переработана и опубликована под названием «Введение в кинопедагогику: основы кинематографической грамотности». Второй вариант программы был ориентирован на все типы некинематографических вузов. Курс был

построен по принципу выделения ключевых понятий теории кинообраза: структура кинообраза (изображение, слово, актер, звуковая среда), монтаж как принцип киномышления, режиссер как создатель кинообраза, плюс такие разделы как «кинотехника», «виды и жанры кино», проблемы аудитории и кинопедагогики. При рассмотрении этих компонентов рассматривалась генетическая связь и различия киноискусства, живописи, литературы, театра и музыки. Как мы видим, Г.А.Поличко осознанно не стал включать в свою программу разделы, связанные с историй киноискусства, уделив основное внимание проблемам художественного образа, видов и жанров, языка киноискусства. Как и в работах Ю.М.Рабиновича, в программе Г.А.Поличко прослеживается отчетливая связь с «эстетически ориентированной» моделью медиаобразования, ориентацией на искусство, а не на информацию.

Г.А.Поличко долгие годы являлся горячим сторонником традиционной для отечественной кинопедагогики системы обучения и воспитания, связанной с художественным кинематографом. Рассматривая аспекты зарубежных подходов к медиаобразованию, Г.А.Поличко писал: «Контакты показали, что именно по этому рубежу - наличию или отсутствию художественного вещества в тексте - происходит водораздел между западной и нашей концепциями кинообразования. Мы начинаем там, где наши тамошние коллеги заканчивают, - на подступах к эстетическому, оценочному общению по поводу художественного содержания кинопроизведения. Язык кино и анализ того, как это произведение сделано, для отечественной кинопедагогики только первый шаг к его восприятию, затем же начинается главное, то, о чем я только что сказал, - общение по поводу искусства. Западная же, в частности английская, система кинообразования имеет в своих установках нечто иное. Как выразился на семинаре в Валуево наш английский коллега, кинопедагог из Девона Мартин Филлипс, «оценка произведения - это не педагогическая проблема, а проблема личностного выбора человека» (...) В основе кинопедагогики наших английских коллег - концепция свободной личности, главным в структуре которой является полный суверенитет внутренней жизни; и любое оценочное общение по поводу содержания того или иного текста, тем более художественного, есть вторжение во внутренний мир личности, попытка навязать ей свое видение произведения» [Поличко, 1993, с.17].

К этим в целом верным выводам хотелось бы добавить, что к отказу от «эстетической концепции» образования западные медиапедагоги пришли далеко не сразу. В 60-х годах многие европейские и американские деятели медиаобразования также были ориентированы на то, чтобы развивать у аудитории художественный вкус и приобщать школьников к вершинным произведениям киноискусства. Однако постепенно возобладало мнение (самым ярким и последовательным адептом которого является британский медиапедагог и исследователь Л.Мастерман), что оценка художественной ценности медиатекста настолько субъективна (и различна даже у экспертов-искусствоведов), что педагогика не должна заниматься проблемами

«хорошего» и «плохого» эстетического качества фильмов или телепередач, как, впрочем, и «хороших» или «плохих» эстетических вкусов.

Наиболее последовательным сторонником современных моделей медиаобразования среди педагогов «Курганской школы», бесспорно, стал профессор А.В.Спичкин (1948-2002). Он окончил Курганский педагогический институт в 1970 году, еще в институте увлекся проблемами кинообразования. Активно занимался научной деятельностью и в 1986 году успешно защитил кандидатскую диссертацию. Именно он один из первых убедительно обосновал причины культивирования «эстетического подхода» в российском кинообразовании. Он же отважился на фактическую критику ориентации многих российских кинопедагогов (включая Ю.М.Рабиновича) на обучение школьников и студентов на материале исключительно «высоких образцов» искусства (западные искусствоведы и медиапедагоги называют подобные произведения термином «art house»). «Кинообразование, - отмечал А.В.Спичкин, - обычно вписывалось в общую структуру эстетического образования, которое также включало другие предметы эстетического цикла: музыку, литературу, изобразительное искусство и иногда (хотя гораздо реже) театр. Эстетический подход был, действительно, наиболее плодотворен при существующих условиях, потому что сфера эстетического была одной из немногих сфер, где, несмотря на жесткую цензуру, была, тем не менее, возможна достаточно большая степень интеллектуальной независимости. Однако уже в процессе становления системы кинообразования выявились и некоторые противоречия эстетического подхода. На практике он приводил к тому, что кинообразование было в основном ориентировано на шедевр, не на массовый, а на экспертный вкус, «знакомство с лучшими образцами мирового киноискусства» довольно часто выдвигалось как одна из ведущих целей. Практически это явление отражает в несколько иной форме (применительно к педагогике) существование ножниц между оценками критики и массовым «дурным» вкусом, когда главными для педагога являются не столько интересы и художественные пристрастия детей, сколько собственные эстетические представления и экспертные оценки. (...) Средства массовой информации и различные формы массовой культуры часто расценивались как угроза, как некое неизбежное зло, портящее эстетические вкусы школьников, отвлекающее их от «высокого искусства» [Спичкин, 1997, с.15].

Кратко представив формы и способы организации медиаобразования в различных странах, А.В.Спичкин резонно полагал, что при всех различиях можно обнаружить и общие черты в теоретических и практических подходах. Заметное место в западном медиаобразовании занимает «подход к текстам СМИ как к знаковой системе. При этом эстетическое качество текста как бы выносится за скобки, и основное внимание уделяется природе зрительского восприятия, способам невербальной передачи информации в двух основных разновидностях: невербальные сигналы, предаваемые непосредственно человеком (жесты, мимика, пластика, выразительность речи, интонация), и

невербальные сигналы, передаваемые через возможности техники (ракурс, план, композиция, освещенность и цвет, движение в кадре, движение камеры, монтаж)» [Спичкин, 1997, с.17].

Однако формируемая в процессе освоения этих знаков аудиовизуальная грамотность, по мысли А.В.Спичкина, может служить основой для полноценного эстетического восприятия. «Таким образом, рассмотрение кинообразования в контексте медиаобразования отнюдь не означает, что традиционный для России эстетический подход должен быть отброшен как нечто устаревшее. Необходимо только признать, что, как любой другой подход к воспитанию средствами экрана, он имеет собственные ограничения, и что различные подходы не противоречат, а дополняют друг друга» [Спичкин, 1997, с.17-18].

Еще одно направление в медиаобразовании связано, как верно заметил А.В.Спичкин, с ролью и особенностями функционирования медиа в социуме, с развитием критического мышления по отношению к содержанию любых медиатекстов. «Отношение к медиаобразованию до некоторой степени может служить индикатором демократических перемен в стране, потому что переход от пассивного потребления к критическому анализу средств информации и, следовательно, к активной гражданской позиции зависит (...) и от понимания роли средств массовой информации в обществе» [Спичкин, 1997, с.19].

В 1999 году А.В.Спичкин опубликовал книгу для учителей под названием «Что такое медиаобразование», в которой более подробно и полно развил и обобщил идеи своих предыдущих работ. Здесь рассматривались темы содержания, структуры и методики медиаобразования, интеграции медиаобразования в учебный план (медиаобразование на уроках изобразительного и театрального искусства, литературы, мировой художественной культуры, на занятиях по общественным наукам).

Обратив внимание на неустойчивость и вариативность базовой терминологии современного медиаобразования, А.В.Спичкин пришел к выводу, что средства массовой коммуникации (медиа) «могут рассматриваться как технические средства создания и передачи информации (технологический подход); способ ретрансляции произведений традиционных искусств (эстетический подход); способ коммуникации, сочетающий различные знаковые системы (коммуникативный подход); средства получения информации для критического осмысления событий общественной и политической жизни (социальный подход); учебный материал, способствующий развитию ассоциативного, образного, визуального мышления (когнитивный подход); способ развития творческих умений и навыков (креативный подход)» [Спичкин, 1999, с.6-7].

Анализ зарубежных и российских программ и учебных пособий позволил А.В.Спичкину [Спичкин, 1999, с.7-8] выделить несколько основных блоков содержании медиаобразования: передача информации в обществе (понятие коммуникации, понятие о знаковых системах и способах

представления информации, история передачи информации, массовая коммуникация и ее закономерности); структура массовой коммуникации (изучение отдельных видов медиа и их особенностей); социальное функционирование медиа (контроль над массовой информацией, финансирование медиа, получение массовой информации и ее воздействие).

Содержание этих тематических блоков включает: получение школьниками знаний об истории структуре и теории медиа; формирование умений и навыков восприятия информации, содержащейся в медиатекстах; развитие креативных практических умений и навыков на материале медиа.

Западная медиапедагогика (К.Бэзэлгэт, Э.Харт и др.) определяет эти блоки (ключевые концепции медиаобразования) более лаконично: «Агентство» («Кто создает и распространяет медиатексты и почему?»), «Категории» («К какому типу принадлежит данный медиатекст: виды, жанры, формы?»), «Технологии» («Как создаются медиатексты?»), «Язык» («Как мы понимаем содержание медиатекста?»), «Аудитория» («Кто «читает» медиатексты, и какой смысл извлекается из них?») «Репрезентация» («Как реальность представлена в содержании медиатекстов?») [Hart, 1997, p.202]. Как мы видим эти блоки ориентированы не только на художественную, но на *любую* информацию, поэтому являются универсальными.

Размышляя о развитии медиаобразования в современном мире, А.В.Спичкин попытался сформулировать своего рода «предметную модель», которая, по его мнению, реализовывалась многими зарубежными педагогами. «В ряде стран изучается специальный предмет с разными названиями и структурой, но примерно одинаковым содержанием. В качестве основного объекта изучения в классе при таком подходе выступают сами средства массовой коммуникации и их особенности. (...) В России в связи с постоянным ростом цен на книжную продукцию и периодические издания телевидение становится не просто наиболее популярным, а часто единственным средством массовой информации, которое доступно подросткам и превращается в неотъемлемую часть их повседневной жизни. Поэтому именно телевидение может рассматриваться как ядро построения системы медиаобразования на предметной основе. (...) Такая программа должна включать следующие основные разделы:

1)краткая история возникновения телевидения. Телевидение и другие средства массовой информации. Особенности телевидения - импровизационность, документальность, интимность. Оперативность телевизионной информации, ее зримость и сиюминутность. Зритель - очевидец события;

2)человек на телевизионном экране (жесты, мимика, пластика, выразительность речи, интонация и их роль в человеческом общении, телегеничность как качество человеческой личности, комментатор, обозреватель, ведущий, диктор);

3)мир на телеэкране (телекамера: зеркало или фильтр?; язык телевизионной

камеры: ракурс, план, композиция, освещенность и цвет; движение в кадре, движение камеры, монтаж);
4)телевизионная программа как комплексное словесное и визуальное воздействие на зрителя (типы телевизионных программ, планирование программ, цикл, рубрика);
5)понятие телевизионного жанра (музыкальные программы, телевизионные сериалы, документальные программы и документальные телефильмы, программы новостей, реклама);
6)путь телепередачи: от сценария до эфира (телевизионные профессии: сценарист, редактор, режиссер, ассистент режиссера, помощник режиссера, телеоператор, звукорежиссер);
7)телевидение и традиционные искусства - изобразительное, литература, музыка, театр, кино. Виды художественной интерпретации традиционных искусств на телевидении» [Спичкин, 1999, с.8-11].

Вместе с тем, А.В.Спичкин указал и на недостаток «предметной модели» медиаобразования: опасность поверхностного изучения предмета. Иными словами, если сам учитель не обладает обширными знаниями в области телевидения, не слишком хорошо представляет себе практическую пользу, которую может дать изучение подобного курса для учащихся, то, может быть, не стоит и браться за изучение медиа?

Вторую модель медиаобразования А.В.Спичкин определил как аспектную или межпредметную, то есть интегрированную в курсы изучения традиционных дисциплин, таких как литература, живопись, мировая художественная культура, история и т.д. «В отличие от предметной аспектная модель предлагает в качестве основного объекта изучения не столько сами средства массовой коммуникации, сколько их продукты, то есть тексты СМИ, или, в другой терминологии, «медиатексты» [Спичкин, 1999, с.13]. Здесь тоже есть свои трудности, одна из которых в том, что учителя литературы, или, к примеру, иностранных языков, будут использовать медиа в качестве обыкновенных технических средств обучения, минуя изучение так называемых «ключевых аспектов» или «блоков» («аудитория», «язык», «категория» и т.д.).

Исходя их этого, А.В.Спичкин предложил свой вариант «аспектной» структуры медиаобразования: способ кодирования: вербальный/невербальный; чисто визуальный/аудиальный/комбинированный; тип текста: повествование, описание, рассуждение; тип аудитории: возраст/пол/социальное положение/уровень образования; тип ценностей: эстетические/моральные/религиозные/политические; социальные функции текста: развлечение/информация/пропаганда [Спичкин, 1999, с.21-24].

А.В.Спичкин был убежден, что «аспектный подход может быть применен и в предметной модели медиаобразования как принцип структурирования материала, однако более полно его достоинства раскрываются при организации обучения на межпредметной основе»

[Спичкин, 1999, с.25].

Справедливо считая, что полноценное медиаобразование возможно только при формировании аудиовизуальной грамотности (то есть умений анализа и синтеза, «чтения» медиатекста) учащихся, А.В.Спичкин в своей книге предложил ряд практических, игровых заданий, которые, по его мнению, развивали умения видеть/слышать и описывать элементы визуальных и аудиовизуальных текстов («Картинка за окном», «Произнесение отдельных предложений с разными намерениями» и др.), интерпретировать медиатексты («Пиктограммы», «Оправдание заданной позы», «Детектив» и др.), использовать приобретенные навыки для создания собственных медиатекстов [Спичкин, 1999, с.28-34].

Далее А.В.Спичкин описал оригинальную методику интегрирования медиаобразования в процесс преподавания изобразительного искусства (использование «кадрирующей рамки», упражнения по монтажу статичных изображений, «Эффект Кулешова», «Комикс», «Мультблокнот», «Афиша», «Коллаж» и др.), литературы (воображаемая фонограмма литературного текста, создание слайдфильма по поэтическому произведению, сравнение литературных и экранных версий одного и того же произведения, раскадровка литературного отрывка, написание минисценария и др.), театрального искусства, мировой художественной культуры, общественных наук.

В частности, А.В.Спичкин считал, что в курсах общественных наук заметное место может уделяться анализу программ теленовостей (с опорой на пять ключевых вопросов: 1) что попадает в новости и что исключается из них? 2) почему то или иное событие попадает в программы новостей? 3) кто решает вопрос о включении того или иного сообщения в программы новостей? 4) как преподносятся эти сообщения зрителю (читателю)? 5) насколько важны новости для нашего общества?) Для анализа газетной информации предлагаются следующие творческие задания: подготовка текста радионовостей, основанных на газетных статьях; анализ нескольких редакционных статей, напечатанных в течение недели, с выделением фактов и мнений; изучение нескольких редакционных статей с точки зрения определения баланса мнений (по каким темам редакция выступает «за», по каким - «против»); оценка статьи с точки зрения баланса мнений [Спичкин, 1999, с.64].

Заслуживает внимания и описание предложенной А.В.Спичкиным «проектной» методики медиаобразования, (например, создание школьниками видеофильма по предварительно подготовленному сценарию).

К сожалению, в апреле 2002 года тяжелая болезнь оборвала жизненный и творческий путь А.В.Спичкина, не позволив ему осуществить много из того, что он задумал…

В целом опыт «Курганской школы» медиаобразования кажется нам весьма продуктивным и полезным для российской педагогики в целом. За сорок лет своего существования «Курганская школа» доказала - и в теории, и

на практике, - что обучение школьников и студентов экранным искусствам и шире - медиакультуре является эффективным средством развития творческих способностей, критического мышления, эстетического сознания личности.

Итак, медиаобразование в России продолжает развиваться. Созданная президентом Российской Ассоциации деятелей кинообразования Г.А.Поличко фирма «ВИКИНГ» («Видеокинограмотность») успешно воплотила ряд интересных проектов. К примеру, в мае 1991 года на базе Московской средней школы № 1057 открылся первый в России специализированный кинолицей. Были проведены международные конференции по медиаобразованию в Ташкенте (1990) и в подмосковном Валуево (1992), российско-британские семинары по медиаобразованию в Москве (1992, 1995). Был сделал первый (и, увы, единственный) выпуск Всероссийских высших кинопедагогических курсов в Москве (1992-1994). Общее число педагогов - членов Ассоциации деятелей кинообразования достигло 300. Многие из них участвовали в работе Московского международного кинофестиваля 1989, 1991, 1993 и 1995 годов…

Но, увы, в середине 90-х фирма «ВИКИНГ» разорилась (из-за чего после 1995 года в России долгое время не удавалось провести ни одной масштабной конференции по аудиовизуальному медиаобразованию). Однако Г.А.Поличко и его коллеги нашли в себе силы не опустить руки. На рубеже XXI века в старинных городах Угличе и Малоярославце (а позже – в Апатитах) были проведены летние фестивали детского кино, включавшие мастер-классы по медиаобразованию. Осенью 2001 года успешно прошла медиаобразовательная конференция в Таганрогском государственном педагогическом институте.

Основные задачи фестивалей, организованных Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики России можно кратко сформулировать следующим образом:

-приобщение современных молодых поколений к отечественной мировой детской киноклассике;

-формирование и развитие у детей школьного возраста навыков чтения экранного текста (кино, видео, ТВ), художественного вкуса, критического отношения к агрессии электронных медиа;

-восстановление культурных профессиональных связей в области детского экранного творчества и детской кинопедагогики между странами СНГ и Балтии [Данилова, 2001, с.61].

В рамках этих фестивалей работают творческие мастерские для школьников разного возраста, проводится «интенсивная образовательная программа по формированию культуры киновосприятия, овладению языком кино и ТВ, развитию художественного вкуса» [Данилова, 2001, с.61]. Тут используются различные игровые методики, разработанные НИИ художественного образования Российской Академии образования.

Начиная со второй половины 90-х в черноморском всероссийском

оздоровительном детском центре «Орленок» под патронажем группы энтузиастов, возглавляемых известным режиссером В.Грамматиковым, систематически проходят фестивали визуальных искусств – с кино/теле/компьютерными и журналистскими мастер-классами и «деловыми играми» для детей и подростков.

К началу XXI века существенно расширился круг высших и средних учебных заведений, готовящих профессионалов в области медиа. Помимо ВГИКа, Высших курсов сценаристов и режиссеров, Всероссийского института переподготовки и повышения квалификации (в области кинематографа) в России успешно работают Санкт-Петербургский государственный университет кино и телевидения, киновидеоколледжи в Сергиевом Посаде и Санкт-Петербурге, кинотехникумы (Иркутск, Советск, Ростов-на-Дону). Специальность кинотехников можно получить в Воронежском индустриально-педагогическом колледже, Марийском радиомеханическом техникуме, Новосибирском колледже телекоммуникации и информатики, Волжском политехникуме. Профессиональное медиаобразование входит в учебные планы Санкт-Петербургской государственной академии культуры, Санкт-Петербургской Академии театрального искусства, Института повышения квалификации работников телевидения и радиовещания (Москва), Независимой школы кино и ТВ (Москва), мастерской рекламного искусства Юрия Грымова, Мастерской индивидуальной режиссуры (Москва), Института современного искусства (Москва), Нового гуманитарного университета Натальи Нестеровой (Москва), нескольких анимационных школ и др. Благодаря стараниям С.Н.Пензина в Воронежском государственном университете с 1993 года (в рамках спецкурса «Кино и книга») появился студенческий видеолекторий, направленный на «одновременное развитие читательской и кинематографической культуры эстетического восприятия» [Пензин, 2001, с.72]. На занятиях студенты занимаются изучением творчества мастеров кино, знакомятся с основными направлениями современного кинематографа и т.п.

В последнее десятилетие XX века и в начале XXI века четко обозначилась тенденция к интеграции медиаматериала: прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета и т.д. Данная ситуация привела к необходимости выработки единой концепции российского медиаобразования, включающей опыт, накопленный отечественной медиапедагогикой как на материале уже традиционных, так и новых экранных искусств. Например, Институт общего среднего образования Российской Академии образования разработал модель «оптимальной информационно - педагогической среды» в школе. Для этой цели предлагалось организовать сеть школьных медиатек. В начале 90-х медиатеки открылись в некоторых школах Москвы, Петербурга и др. Была разработана программа «Медиакультура» (авторы А.В.Шариков и Е.А.Черкашин), целенаправленно приобщающая подростков и юношество к

средствам массовой коммуникации. Спецкурсы по данной программе [Шариков, Черкашин, 1991] проводились в Москве, Санкт-Петербурге, Зеленодольске и других городах.

Вместе с тем в 90-е годы продолжали развиваться «практические» направления медиаобразования, основанные на технических средствах обучения (ТСО). Дидактикой экранно-звуковых средств обучения в 90-х годах занимались, в частности, Л.П.Прессман и Л.С.Зазнобина.

Не снизилась активность лаборатории экранных искусств НИИ художественного образования Российской Академии образования (ее вплоть до своей кончины в апреле 2000 года возглавлял профессор Ю.Н.Усов): публикуются книги и учебные пособия, программы по медиа/кинообразованию (авторы - Ю.Н.Усов, Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, Е.А.Захарова и др.). Были разработаны новые программные курсы по медиаобразованию: экспериментальный курс «Основы экранной культуры» с методическими рекомендациями (под редакцией Ю.Н.Усова), одноименный цикл программ, предназначенный для всех классов общеобразовательных, специальных школ, лицеев, гимназий и внешкольных учебных заведений. Кроме того, вышел еще ряд программ спецкурсов для школьников и студентов вузов.

Обновился и значительно расширился понятийный аппарат медиаобразования. Наряду с традиционными понятиями «кинообразование», «компьютерная грамотность» и др., появились термины «медиа-арт», «медиатека», «медиакультура», «дистанционное обучение», «интернет-образование" и т.д. Силами лаборатории технических средств обучения и медиаобразования под руководством профессора Л.С.Зазнобиной (Российская Академия образования) в 90-х годах была разработана концепция школьного медиаобразования, интегрированного в базовое [Медиаобразование…, 1999].

В 1993 году вышла книга Ю.Н.Усова «Основы экранной культуры», содержащая методические рекомендации для учителей и учебную программу для 8-10 классов средней школы. В этой работе автор расширил изучаемый аудиовизуальный спектр. Раньше, несмотря на употребление термина «экранные искусства», Ю.Н.Усов все-таки уделял ведущее место киноискусству. Теперь он существенно дополнил этот материал ссылками на телевидение и видео. Что, впрочем, не удивительно: хоть и с опозданием, но в начале 90-х в России стало активно распространяться практически не контролируемая властями видеопродукция, появились первые антенны спутникового телевидения, частные телеканалы (поначалу – дециметровые) и т.д.

Программа «Основа экранной культуры» (8-9 классы), конечно, во многом перекликалась со своей предшественницей 1991 года. В начале программы предлагались общие сведения о месте экранных искусств в жизни человека и общества. Затем шла речь об особенностях воздействия экранных искусств на личность зрителя, что должно было объяснить учащимся

необходимость развития навыков «чтения» экранного повествования на основе формирования монтажного мышления. Далее рассматривались особенности монтажного мышления, пространственно-временной реальности, свойственной экранным искусствам, в истории изобразительного искусства, литературы, театра, фотографии. Затем в процессе коллективных просмотров и обсуждений экранных текстов предусматривалось оценить поэтику любимых школьниками жанров (детективов, триллеров и т.д.), понять, как построены эти произведения, в чем своеобразие их повествования и т.д. И уже потом - осваивать более сложные тексты и художественные образы.

Если сравнить педагогические подходы Ю.Н.Усова в его «эстонской» книге 1980 года и в «московских» работах 1991 и 1993 годов, то довольно ясно проявляется главное отличие в концепции выбора учебного медиаматериала. В 1980 году с первых же занятий ставка делалась на сложные произведения так называемого «авторского кино» (или, говоря современным языком, «арт-хауса»): «Солярис» А.Тарковского, «Восхождение» Л.Шепитько, классика «Великого Немого». С учетом многолетних практических экспериментов в 1991-1993 годах, избиралась более «мягкая» для школьной аудитории стартовая площадка – детективы, триллеры, вестерны и пр. » [Усов, 1993, с.7-8]. И лишь после этого предусматривалось обращение к полифоническим, многослойным экранным текстам.

И еще одно важное изменение позиции. В «Основах экранной культуры» Ю.Н.Усов, пожалуй, впервые в какой-то степени приблизился к выдвинутому британским медиапедагогом и исследователем Л.Мастерманом [Мастерман, 1984, с.37-48] понятию «развития критического мышления». Нужно «уметь отбирать, - писал Ю.Н.Усов, - и критически относиться к многообразной эстетической информации, ежедневно поступающей с экранов кино, телевидения, видео» » [Усов, 1993, с.15]. В этой фразе, бесспорно, присутствует направленное на художественную сферу слово «эстетической». Однако очевидно, что речь может идти и о любых медиатекстах, включая информационные выпуски новостей, политические дебаты по телевидению и т.д.

Новым для концепции Ю.Н.Усова являлось и большее внимание к проблеме «эффекта воздействия медиа», в данном случае экранного текста (включая уже и текст на дисплее компьютера и видеоклипы). Об этом свидетельствовал, к примеру, эвристический тип творческого задания, описанный в разделе «Кино, телевидение, видео в жизни современного человека», где школьникам предлагалось оценить различные точки зрения на взаимоотношения экранных искусств и зрителя:

«Экранные искусства губительно действуют на личность, так как:

-притупляют восприятие по сравнению с литературой, изобразительным искусством, музыкой, театром;

-порабощают сознание, так как зритель во время просмотра находится как бы

в гипнотическом состоянии, живет чужой жизнью…;
-развращают, если главный герой на экране совершает отрицательные поступки, сопереживая, зритель тем самым уподобляется этому герою, подражает ему в походке, в манере общения…;
-излишне возбуждают, вызывая агрессивные чувства, если на экране показана драка, в которой участвует главный герой (…).

Экранные искусства развивают личность, так как формируют особый вид:
-восприятия пространственно-временного повествования,
-мышления, которое теоретики называют аудиовизуальным,
-творчества на основе использования портативной видеокамеры, компьютерных установок,
-общения в форме не слов, а видеописьменности, то есть при помощи динамичных зрительных образов, объединенных киноповествованием» » [Усов, 1993, с.16-17].

Ю.Н.Усов отмечал, что «портативная видеокамера, компьютерная установка дают возможность любому человеку (…) программировать и создавать экранную реальность, динамические зрительные образы средствами компьютерной мультипликации, монтажом кадров художественно-игрового кинематографа. Кроме того, легкость съемки и воспроизведения ее результатов позволяют говорить о возможном применении видеокамеры как средства визуальной письменности: без слов, зрительными образами человек может не только зафиксировать динамику реальной действительности, но и передать свое отношение к ней [Усов, 1993, с.19].

Ю.Н.Усов сформулировал различные уровни восприятия киноповествования в школьной аудитории:
I.Ассимиляция среды, то есть эмоциональное освоение реальности, представленной на экране.
II.Уподобление герою:
1)фрагментарная оценка отдельных эпизодов, в которых ярко проявляется характер действующего лица,
2)осмысление событийной канвы, в которой раскрывается логика поведения героя,
3)осмысление логической связи эпизодов, выявляющих характер героя.
III.Отождествление с автором:
1)осмысление логической связи эпизодов, выявляющих развитие авторской мысли,
2)восприятие формы киноповествования на основе эмоционально-смыслового соотнесения значимых частей,
3)осмысление художественного строя фильма, выявляющего концепцию произведения экранного искусства [Усов, 1992, с.11].

Далее Ю.Н.Усов уточнил и углубил описанный им ранее алгоритм восприятия аудиовизуального текста [Усов, 1993, с.27-28]:

I.Созерцание экранной реальности.
II.Выявление в ней смысловых частей киноповествования (кадры, эпизоды, события, сцены).
III.Синтез смысловых частей в образном обобщении, в названии конкретной темы.
IY.Осмысление ассоциативных связей, многоплановости киноповествования.
Y. Определение своего отношения к увиденному на экране.

Алгоритм развития аналитических умений по отношению к экранному тексту выглядел в этой работе следующим образом [Усов, 1993, с.42]:
I.Рассмотрение особенностей содержания образного обобщения экранного повествования, которое складывается в сознании зрителя.
II.Поэтапное «развертывание» образного обобщения на основе осмысления конфликта, своеобразия его развития в экспозиционной и последующих частях произведения.
III.Обоснование своего отношения к авторской концепции, выявленной в процессе анализа формы экранного повествования.

Семь лет спустя Ю.Н.Усов усовершенствовал эту программу, добавив раздел об использовании в учебных целях компьютерной анимации, видеоклипов, телевизионных сериалов [Усов, 1998, с.30, с.44-45].

Дальнейшее развитие идеи Ю.Н.Усова получили в его, увы, последней книге «В мире экранных искусств» (1995). Особенностью этой работы была ориентация не на учительскую аудиторию, а на читателей-старшеклассников. Отсюда и более простой, понятный для неспециалистов в области художественной педагогики язык, доступность изложения основных понятий, теоретических и методических принципов. Книга была четко поделена автором на две части. Первая часть - «Восприятие» - была обращена к развитию художественного восприятия экранного текста (с продуманной схемой творческих заданий). Вторая часть – «Анализ» – давала ключ к развитию аналитических умений в плане осмысления содержания фильмов. Книга одновременно являлась и хрестоматией, так как содержала обширные цитаты из произведений знаменитых философов, психологов, писателей, художников, режиссеров, искусствоведов, касающиеся их размышлений об искусстве. Одна из глав книги полностью посвящалась анализу нового для российской экранной культуры явления – видеоклипу, популярному у молодежной аудитории и сегодня.

В книге «В мире экранных искусств» алгоритм восприятия и эстетической оценки экранного текста приобретает своего рода завершенность [Усов, 1995, с.42]:
1.Выявление в художественном пространстве начальных кадров смысловых, образных взаимосвязей между единицами экранного повествования – событиями, сценами, эпизодами, кадрами, элементами внутрикадровой композиции.
2.Установление в этих взаимосвязях художественной закономерности построения данного фильма, конфликтного противостояния главных и

побочных тем, исходных позиций авторской композиции.
3.Уточнение содержания конфликта в кульминационной части повествования и в развязке.
4.Ощущение ауры в экранной реальности – атмосферы чувств, значений, ассоциаций.
5.Определение своего отношения к системе взглядов автора на мир, современную действительность в форме экранного повествования.

В «практическую» часть книги Ю.Н.Усов включил несколько десятков текстов рецензий своих учеников-старшеклассников и тщательно проанализировал эти творческие работы, тонко выявив особенности художественного восприятия, творческого анализа юных авторов. Отвечая на «коварный» вопрос: «Зачем он нужен, этот анализ, простому зрителю?», Ю.Н.Усов привел весьма убедительные аргументы. Такого рода анализ для учащихся, по его мнению, нужен, чтобы:
-«испытать радость от встречи с искусством – с драматургическим материалом фильма (события, герои, представленные на экране истории), с художником (как эти события открывают для меня мироощущение автора);
-понять себя в полемике с автором;
-ответить на вопросы, мучающие меня сегодня;
-развить у себя восприятие экранного повествования, различные виды мышления;
-получить удовольствие от интерпретации фильма, которую можно принимать как своеобразную интеллектуальную игру» [Усов, 1995, с.158-159].

Бесспорно, взгляды Ю.Н.Усова продолжают и развивают традиции российского эстетически ориентированного кинообразования. Однако в своем докладе на совместном российско-британском семинаре, состоявшемся в середине 90-х годов, Ю.Н.Усов, пожалуй, впервые вышел за рамки триады «кино-ТВ-видео» и высказал свою точку на содержание понятия медиаобразования. Он подчеркнул, что интерпретация самого понятия «медиаобразование» непосредственно зависит от того, «какие практические задачи использования печати, радио, фотографии, кино, ТВ, видео, компьютерных систем отбирает учитель для специальных занятий школьников. Эти задачи преследуют различные цели использования СМК (средств массовой коммуникации) в качестве:
-специфической информации для осмысления событий общественной, политической, культурной жизни,
-технического средства создания и передачи информации о мире,
-способа ретрансляции произведений традиционных искусств,
-аудиовизуального текста, интерпретирующего социальные, философские концепции личности в современном мире,
-учебного материала, развивающего мышление, перцептивные способности человека,
-вида деятельности ученика, способного создать медиатекст и тем самым

практически осмыслить его функциональное назначение.

В этом же докладе Ю.Н.Усов справедливо отметил, что российской и зарубежной педагогикой по-разному используются медиатексты в таких учебных моделях, как:

-образовательная (изучение теории, истории кино и электронных искусств, эстетики и языка аудиовизуальных коммуникаций);

-воспитательная (рассмотрение на материале экранных произведений нравственных, философских проблем);

-развивающая (активизация воображения, зрительской памяти, различных видов мышления, критического отношения к аудиовизуальной информации на основе использования языка экранных искусств).

Конечно, приведенная выше классификация учебных моделей медиаобразования может уточняться и углубляться. Однако нельзя не согласиться с Ю.Н.Усовым в том, что перечисленные виды использования экранных искусств в медиаобразовании отражают достоинства и недостатки традиционной педагогики: с одной стороны, попытки вложить значительный объем информации в школьника (первая модель) помогают расширить кругозор, ориентироваться в мире научных знаний и пр. С другой стороны, сугубо утилитарный воспитательный принцип (вторая модель) невольно превращает произведение искусства на занятиях в иллюстративный материал при решении дидактических задач и тем самым лишает его возможностей образно-эмоционального воздействия на человека. В этом случае нравственные, философские проблемы рассматриваются вне художественной формы повествования, на уровне однозначно представленной морали, нравоучения. Третья модель, несмотря на попытки решить важные педагогические задачи развития творческих способностей школьника, также невольно обедняет эффект полихудожественного развития, поскольку ориентирует учителя на использование формы художественного повествования как самоцели, игнорируя философскую, нравственную концепцию мира в произведении искусства.

Отсюда Ю.Н.Усов делал вывод, что разработанная под его руководством модель медиаобразования учащихся на материале экранных искусств («развертка» этой модели была представлена во всех его основных работах) основана на синтезе перечисленных выше моделей, что позволяет эффективно развивать перцептивные способности учащегося, помогают ему понять причину воздействия медиатекста в содержании эмоциональных, образных, ассоциативных, смысловых связей того или иного произведения экранных искусств. В этой работе Ю.Н.Усов впервые дал свое определения медиаобразования (на материале экранных искусств), понимая его как целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями школьников в области кино, ТВ, видео. Содержание этого руководства – уже знакомые читателям по предыдущим работам Ю.Н.Усова четыре вида деятельности (восприятие, художественно-творческая деятельность, интерпретация результатов восприятия, анализа и эстетическая оценка

медиатекстов, освоение знаний, стимулирующих все эти виды деятельности). Именно эти виды деятельности и называются Ю.Н.Усовым ключевыми аспектами медиаобразования.

Для развития восприятия экранных текстов выделены следующие методические приемы: создание «раскадровок», составление монтажных записей фрагментов экранных текстов, работа с фонограммой, анализ экспозиции фильмов для выявления пространства эмоционального состояния героя, автора, зрителя по ходу восприятия повествования, освоения понятий монтажного мышления, экранного времени и пространства, художественного образа, развития авторской мысли на экране и т.д.

Для развития художественно-творческой деятельности предложены игры, упражнения, видеотренинги, позволяющие моделировать различные типы экранного повествования (линейного, ассоциативного и полифонического): составление коллажей или плакатов к конкретным фильмам, видеосъемка, комментарии различных фрагментов экранных текстов и т.д.

Для развития интерпретации и анализа, ориентированного на осмысление авторской концепции экранного текста рекомендовалось:
-представить образное обобщение просмотренного материала в виде кадра, метафоры, ассоциативной связи с другими видами искусств;
-рассмотреть внутреннее содержание первых кадров, в которых оформляются основные звукозрительные темы повествования;
-определить конфликт (моральный, философский и пр.) начальных кадров и рассмотреть дальнейшее развитие этого конфликта;
-выявить художественную закономерность построения экранного текста как основного композиционного приема, который последовательно используется автором при создании эпизодов и произведения в целом;
-осмыслить авторскую концепцию в монтажном соотнесении отдельных частей и во всем звукозрительном строе экранного текста;
-обосновать свое отношение к медиатексту, к его философской, художественной и нравственной направленности в результате проведенного анализа.

Для освоения знаний об экранных искусствах выделялись следующие подходы:
-анализ пластической композиции кадров, их сцеплений в экранном тексте;
-определение логики развития авторской мысли в пространственно-временном измерении экрана (смена планов, движение, ритм и т.д.);
-«чтение» скрытой образности кадра, его внутреннего содержания.

Все это, по мысли Ю.Н.Усова, способствует развитию образного, логического, творческого, интуитивного мышления учащихся, их эстетического сознания.

Такого рода подходы, по-видимому, и стали основой для создания Ю.Н.Усовым программы для учащихся старших классов средней школы под названием «Медиаобразование» (1998-2000). Здесь он, бесспорно, опирался

как на огромный опыт, накопленный медиапедагогами Великобритании, Канады, Франции, Швейцарии, Германии, Австралии и других западных стран, так и на первые российские работы в этой области (А.В.Шариков), вышедшие еще в начале 90-х годов.

Медиаобразование формулировалось Ю.Н.Усовым как система использования средств массовой коммуникации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника [Усов, 1998, с.55].

Далее, по сути, делалась попытка перенести опыт, накопленный Ю.Н.Усовым в кинообразовании (и в образовании на материале экранных искусств) на медиаобразование в целом.

Развитие личности в процессе медиаобразования должно было, по мнению Ю.Н.Усова, происходить через совершенствование восприятия («чтения») различных видов медиаинформации, установление ассоциативных и семантических связей между перцептивными единицами; через передачу впечатлений от воспринятого в вербальной или невербальной форме; аргументированную оценку (в том числе – художественную) полученной информации; использование медиасредств для самореализации, передачи своего отношения к миру [Усов, 1998, с.55].

Вместе с тем и по отношению к медиаобразованию Ю.Н.Усов остался сторонником эстетического подхода. Содержание модели медиаобразования, по его мнению, «определяется понятием эстетической культуры как системы уровней эмоционально-интеллектуального развития школьника в области образного, ассоциативного, логического мышления, восприятия художественной и объективной реальности, умений интерпретировать перцептивные результаты, аргументировано оценивать различные виды информации, поступающие по медиаканалам, потребности в художественно-творческой деятельности на материале традиционных искусств и различных средств массовой информации (кино, ТВ, видео, печати, радио, компьютерной и мультимедийной технологии). Предметом изучения такой педагогической модели эмоционально-интеллектуального развития является самосознание школьника, а объектом воздействия – индивидуальность учащегося, его возможности самостоятельно мыслить, избирательно относиться к потоку многообразной информации [Усов, 1998, с.55-56].

Ю.Н.Усовым были определены и основные задачи данной модели – эмоционально-интеллектуальное образование аудитории, развивающее:

-«различные виды активного мышления (образного, логического, творческого, ассоциативного);

-навыки восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки таких видов информации, как вербальная, аудийная, визуальная, произведений традиционных, экранных, электронных искусств, печати, радио;

-потребности в освоении медиаязыка и навыков его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и различных средств массовой информации;

-потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно–творческой деятельности;
-умения передавать знания, полученные на занятиях общеобразовательной школы, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами освоенных коммуникативных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов» [Усов, 1998, с.56].

При этом имелось в виду, что медиаобразование может выступать как виде отдельного факультативного (кружкового, студийного) учебного курса, так и быть интегрированным в структуру обычных школьных (вузовских) дисциплин.

В данной программе Ю.Н.Усов дал свое определение некоторым ключевым понятиям медиаобразования. К примеру, медиатекст рассматривался как «практический результат реализации мысли, выраженной средствами конкретного вида информации; как ассоциативное пространство эмоционально-смысловых взаимосвязей перцептивных единиц; как форма коммуникации, развивающая мышление, восприятие, культуру общения; как посредник в постижении, осмыслении художественной и объективной реальности» [Усов, 1998, с.57], медиакультура – как умения «художественно-творческой деятельности, восприятия, интерпретации, анализа аудийного, визуального, аудиовизуального текста» [Усов, 1998, с.58]. В программе рассматривались такие разделы как место экранной реальности в медиаобразовании, предыстория и история развития медиа в жизни человеческого социума, роль медиатехнологий в современной цивилизации, перспективы развития Интернета, мультимедиа и т.д.

Осенью 2000 года, увы, уже после кончины Ю.Н.Усова, была опубликована одна из последних его статей «Экранные искусства – новый вид мышления», где он подробно проанализировал богатейшие медиаобразовательные возможности, которые раскрываются перед учащимися в процессе видеосъемки и последующего монтажа снятого материала. Здесь же Ю.Н.Усов размышлял и о воздействии мультимедийной виртуальной реальности, отмечая ее поразительное, – несмотря на фантомность трехмерных образов – жизнеподобие по сравнению с кино, ТВ или видео. «Зритель, следующий по виртуальной картинной галерее, испытывает, как утверждают исследователи, такое же эстетическое наслаждение, как и тот, кто реально посещает эту галерею. Отождествление художественной виртуальной реальности с объективной оказывается стопроцентным, хотя она и иллюзорна. Это значит, что зритель опять, как и при рождении кинематографа, оказывается в ситуации, аналогичной положению первых кинозрителей, воспринимавших экранное изображение как вероломное вторжение реальности в их мир в виде мчащегося поезда. Однако грамотный зритель ощутит и здесь творца, ибо традиционные законы художественного пространства, времени, дискретности повествования останутся: ведь иллюзия, какой бы она ни была, все же создана автором, и в ней его эмоционально-интеллектуальное начало также будет выявлено на

основе соотнесения перцептивных единиц» [Усов, 2000, с.69]. Именно проблеме виртуальной реальности и ее роли в эмоциональном, интеллектуальном и духовном развитии школьников был посвящен и последний законченный Ю.Н.Усовым исследовательский труд, тезисы которого были опубликованы той же осенью 2000 года в австралийском журнале «International Research Forum on Children and Media» [Usov, 2000, p.11] и в российском журнале «Искусство в школе» [Усов, 2000].

«Мы привыкли, - пишет Ю.Н.Усов, - применять съемочную камеру как средство отражения объективной реальности, когда учащийся фиксирует различные события из школьной жизни (…). В этом случае съемочным материалом он «отвечает» на вопрос: что я вижу? Но школьник при соответствующей подготовке может передать в виртуальной реальности экрана и то, как он осмысливает, ощущает это «что». (…) С помощью видео- или компьютерных технологий зритель оказывается способным самостоятельно пластически выстроить пространство своего сознания в момент встречи с искусством» [Усов, 2000, с.3], то есть отразить свои фантазии (например, в компьютерной анимации), подсознательные переживания и даже сновидения. Отсюда в исследовании Ю.Н.Усова возникает формулировка понятия «виртуального мышления» как процесса познания многомерной пространственно-временной реальности на уровне монтажного («азбука смыслообразования» в познании реальности при воссоздании ее в сознании), аудиовизуального (образные обобщения эмоциональных реакций, светоцветовых, композиционных, ритмических и т.д. решений на основе звукозрительных образов, порождающих многообразие ассоциативных связей), пространственно-временного (соотнесение на экране и в сознании зрителя дискретных единиц, которые в целом передают ощущение пространства духовной жизни человека) и экранного (ощущение энергетики эмоциональных, ассоциативных, семантических взаимосвязей дискретных единиц при встрече с экранным повествованием) мышления [Усов, 2000, с.4-5]. При этом учащиеся, конечно же, могут реализовать перечисленные виды мышления в том числе и на подсознательном уровне. Например, во время просмотра и обсуждения медиатекстов, видеосъемки, творческой работы с изображением на экране компьютерного монитора.

В этом плане Ю.Н.Усов предложил интересную учебную модель, развивающую виртуальное мышление. Данная модель была простроена на рефлексивном процессе развертывания учащимися своих медиавпечатлений, на выстраивании пространства экранного текста, пространственно-временного рассматривания произведений литературы, живописи, музыки, театра и кино. В основу модели был положен синтез видеосъемки и восприятия ее результатов. К примеру: -видеосъемка живописного полотна; -монтажная запись отснятого материала; -интерпретация ассоциативного пространства, его измерений; -выявление смысловых, эмоциональных взаимосвязей между дискретными единицами; -ощущение энергетики

ассоциативных, эмоциональных, семантических соотношений; -выстраивание концепции увиденного; -определение к ней своего отношения; -вербализация созданного экранного повествования; -целостное рассмотрение «экранизированного» живописного произведения [Усов, 2000, с.6].

Цель подобных занятий – в комплексном эмоциональном и интеллектуальном развитии личности на материале экранных и традиционных искусств.

Бесспорно, педагогическое наследие Ю.Н.Усова велико и в последующие годы наверняка станет темой многих исследований по медиаобразованию. Но уже сейчас ясно одно – роль Ю.Н.Усова. как лидера российской кино/медиапедагогики огромна. Всю свою сознательную жизнь Ю.Н.Усов последовательно отвергал популярные на Западе медиаобразовательные концепции «ухода» от оценки художественного качества медиатекста. Как отвергал он и попытки многих российских педагогов превратить кино/медиаобразование в ординарное ТСО или иллюстративный материал на разного рода уроках и занятиях в школе и вузе. Ю.Н.Усов был решительным противником и «философско-моралистических» подходов к медиатексту (когда экранное произведение становилось для педагога лишь поводом, для обсуждения нравственных или идейных проблем). Бесспорно, в современном российском кино/медиаобразовании можно назвать немало заметных имен (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, Е.Л.Вартанова, Э.Н.Горюхина, С.И.Гудилина, В.В.Гура, А.А.Журин, Л.С.Зазнобина, Я.Н.Засурский, Н.Б.Кириллова, С.Г.Корконосенко, А.П.Короченский, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, С.М.Одинцова, С.Н.Пензин, Е.С.Полат, Г.А.Поличко, Л.П.Прессман, Ю.М.Рабинович, В.С.Собкин, А.В.Спичкин, К.М.Тихомирова, Л.В.Усенко, Н.Ф.Хилько, А.В.Шариков, Е.Н.Ястребцева и др.). Однако именно Ю.Н.Усов сумел вывести медиапедагогику на самый высокий уровень теоретических обобщений, последовательно и четко разработанных методических принципов, определил «эстетическую» ориентацию российского кино/медиаобразования как базовую приверженность художественным ценностям, с учетом связи традиционных и новых искусств, «старых» и «новых» технологий.

Ю.Н.Усов создал «московскую школу медиаобразования», актив которой составили сотрудники возглавляемой им лаборатории и аспиранты. К примеру, Л.М.Баженова долгие годы посвятила разработке теории и методики кинообразования младших школьников. В своей работе «В мире экранных искусств» [Баженова, 1992] она дает ценные методические рекомендации для учителей начальных классов, воспитателей и родителей и так же, как и Ю.Н.Усов, выделяет следующие основные виды деятельности, которые могут быть положены в основу аудиовизуального образования: восприятие, художественное творчество, осмысление результатов восприятия и оценка экранных произведений, освоение знаний о языке, выразительных

средствах экрана [Баженова, 1992, с.6].

Л.М.Баженова убеждена, что «аудиовизуальная грамотность, в конечном счете, сводится к тому, чтобы воспринимающий мог «раскодировать» тот художественный или документальный текст, который передает ему автор в определенных знаках - в движущемся и озвученном изображении на плоскости экрана. Кроме того, воспринимающий, то есть зритель, должен представлять себе в самых общих чертах, как составляется такой текст. Именно поэтому в занятиях с младшими школьниками надо использовать всевозможные творческие задания, моделирующие процесс создания различных экранных произведений» [Баженова, 1992, с.12]. В качестве таких творческих заданий Л.М.Баженова предлагает «раскадровку» (комикс), рисунки на темы медиатекстов, создание фотофильма, слайдфильма или видеофильма, объемной анимации, написание (пусть примитивных) минисценариев, рисование крупного и общего плана одного и того же предмета, рисование места действия, подбор музыки к изображению, визуального ряда к музыкальному фрагменту, сочинение реплик для героев в неозвученном фрагменте, игровую имитацию телепередач и т.д. Не менее важным, по мнению Л.М.Баженовой, представляются коллективные обсуждения фильмов (например, мультфильмов) и телепередач. «Прежде всего постараемся не забывать, - пишет Л.М.Баженова, - что перед нами - младшие школьники. И если даже они с интересом смотрели фильм, то это вовсе не значит, что они его поняли. Следовательно, надо обратить внимание на то, насколько учащиеся усвоили содержание фильма, осознали, что произошло в фильме. Кратко можно остановиться на содержании, не пересказывая фильм в деталях. (...) В процессе краткого пересказа нужно сделать так, чтобы как можно больше детей смогло в нем участвовать. (...) Один из самых важных вопросов будет: «почему?». Именно этот вопрос восстановит так называемые причины тех или иных действий героев и персонажей. (...) На всех стадиях обсуждения фильма очень важен вопрос: «какой?» или «как показан?» [Баженова, 1992, с.35].

Например, какой эпизод фильма (телепередачи) понравился больше и почему? Каким был герой в начале фильма, и каким стал в финале? Какие чувства вызвала у вас эта сцена? Какая звучала музыка? Почему такая? Какие цвета мы видим в фильме (телепередаче) - яркие или мрачные? Почему? и т.д.

Словом, медиаобразование младших школьников, по мнению Л.М.Баженовой, может проводиться в различных формах, но должно подчиняться следующим основным принципам: расширение зрительского опыта детей; знакомство с языком экрана; совершенствование восприятия произведений экрана; творческая деятельность детей как способ освоения экранных произведений; использование комплекса различных видов искусств [Баженова, 1993, с.67].

В похожем русле разрабатывает свою медиаобразовательную методику и Е.А.Бондаренко [Бондаренко, 1992; 1993; 1994; 1999]. Ее подходы в

кинообразовании также эстетически ориентированы и базируются на таких понятиях, как «мировоззрение», «эстетическое сознание»: «К сожалению, понимание категории прекрасного - отнюдь не гарантия духовных поступков личности, но в то же время истинная духовность немыслима без определенной степени развития эстетического сознания. Это дополнительный довод в пользу того, что формирование мировоззрения и развитие элементов эстетического сознания - задачи скорее рядоположные. Пытаясь разрешить одну через другую, мы неизбежно терпим известный ущерб и в теории» [Бондаренко, 1993, с.72].

Вот почему Е.А.Бондаренко считает, что медиаобразование подростков предполагает развитие и совершенствование способности к развернутому эстетическому суждению, формирование определенной этической позиции школьников в связи с ситуациями и героями тех или иных произведений, реализацию художественно-творческого потенциала, расширение и обогащение зрительского опыта, формирование представлений о взаимодействии экранных искусств с другими видами искусства как о системе функционирования искусств в жизни общества, взятой с точки зрения средств массовой коммуникации [Бондаренко, 1992, с.6].

Эти принципы Е.А.Бондаренко развивает и в своих учебных пособиях для учащихся среднего школьного возраста «Диалог с экраном» и «Экскурсия в мир экрана». В них в доступной для подростков форме (с использованием игровых упражнений и заданий) излагаются такие темы, как «происхождение экранных искусств», «язык экранных искусств», «процесс создания экранного текста и кинопрофессии», «виды и жанры экранных искусств». Е.А.Бондаренко предлагает также свой вариант краткого словаря основных терминов, связанных с экранными искусствами.

Бывший сотрудник лаборатории экранных искусств НИИ художественного воспитания Е.В.Жаринов и профессор Московского педагогического университета З.С.Смелкова также занимались методикой кинообразования подростков [Жаринов, Смелкова, 1986]. В преамбуле к своим методическим рекомендациям авторы отмечают, что «главной особенностью восприятия подростка является его поэпизодность, фрагментарность, то есть отрыв части от целого и замена целого частью» (9, 2), поэтому в обсуждении должен преобладать воспитательный аспект, который не отрывает учащихся от привычного для них интуитивно-эмоционального восприятия, но должен подготовить почву для перехода к первым попыткам конкретного художественного анализа. Поэтому основной структурной единицей коллективного анализа в классе становится эпизод экранного текста. Авторы начинают описание методики анализа экранного текста с фильмов-сказок. Потом переходят к анализу приключенческих лент, драм, экранизаций литературной классики. Здесь уже даются начальные представления об условно-обобщенной (знаковой) природе изображаемого на экране, синтетической природе кинематографа, о различных трактовках характеров персонажей, о воплощении внутреннего мира человека, о видах и

жанрах киноискусства, об элементах языка кино (ракурс, план и т.д.), о режиссуре, актерской, операторской работе и т.д.

Бесспорно, с нынешней точки зрения конкретный анализ многих фильмов излишне идеологизирован, однако основной методический принцип, данный авторами в рамках сложившегося в российском медиаобразовании «эстетического подхода», думается, сохранил значительный потенциал в силу разнообразного сочетания проблемных вопросов, развивающих творческое мышление, художественное восприятие, понимание особенностей языка экрана, способность к этическому анализу медиатекста и т.д.

В круг научной школы Ю.Н.Усова, конечно же, входят и другие его коллеги (Е.А.Захарова, О.А.Калмановская и др.), его бывшие аспиранты (Ю.И.Божков, С.М.Одинцова, А.В.Федоров, Е.А.Черкашин и др.), которые продолжают свою медиаобразовательную деятельность не только в Москве, но и в других российских городах. Добавим к этому многих из его бывших студентов (включая учителей, повышавших свою квалификации на курсах по медиаобразованию), лицеистов. Так что влияние творческого наследия Ю.Н.Усова на российскую медиапедагогику весьма серьезно и основательно.

В опубликованной в начале XXI века монографии [Федоров, 2001] обобщение методологических и методических подходов российских и зарубежных медиапедагогов последних десятилетий приобрело уже значительный объем. В начале XXI века были опубликованы монографии и учебные пособий по проблемам медиакритики и журналистики [Короченский, 2003; Корконосенко, 2004], медиакультуры: Н.Ф.Хилько [2001; 2003; 2004], Н.Б.Кириллова [2005]. Продолжали публиковаться книги по медиаобразовательной тематике [Баженова, 2004; Баранов, 2002; Бондаренко, 2000; 2001; Журин, 2004; Мурюкина, 2006; Новикова, 2004; Пензин, 2004; Столбникова, 2006; Федоров, Челышева, 2002; 2006; Федоров, 2003; 2004; 2005 и др.].

Защищались и новые диссертации. Наряду с традиционной кинообразовательной тематикой, связанной с самодеятельным кино/видеотворчеством [Затучный, 1993], медиаобразованием школьников [Бондаренко, 1997; Сикорук, 1998; Мурюкина, 2005] и студентов [Федоров, 1993; Платунова, 1995], исследования впервые обращались к медиаобразованию дошкольников [Дейкина, 2000] и к опыту зарубежного медиаобразования [Новикова, 2000]. В начале XXI века настало время диссертаций на тему интегрированного медиаобразования [Фоминова, 2001; Соколова, 2004; Журин, 2004] и исследований, обращенных к проблеме медиаобразования студентов педагогических вузов и университетов [Иванова, 1999; Шипнягова, 2003; Леготина, 2004; Столбникова, 2005].

В начале 2000-х годов были созданы (А.В.Федоров и др.) первые в России двуязычные (русский и английский языки) интернетные сайты по аудиовизуальному медиаобразованию - http://mediaeducation.ucoz.ru/ . В эти же годы силами ряда сотрудников Российской Академии образования под

руководством профессора Л.С.Зазнобиной был открыт еще один российский интернетный сайт по медиаобразованию (www.mediaeducation.ru). Несколько позже к этим сайтам добавились и другие (Медиатека «Школьного сектора», http://school-sector.relarn.ru/efim/mainframe.html, «Школьная медиатека», http://www.ioso.ru/scmedia и др.).

В последние годы многие деятели российского медиаобразования (Л.М.Баженова, И.А.Каруна, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, А.В.Федоров, И.В.Челышева, А.В.Шариков и др.) участвовали в различных международных конференциях по медиаобразованию (Франция, Канада, Австрия, Великобритания, Германия, Норвегия, Испания, Бразилия, Греция, Швейцария и т.д.), публиковали свои работы во французских, американских, британских, немецких, бельгийских, канадских, австралийских, норвежских журналах и научных сборниках, посвященных проблемам медиа и медиаобразования в современном мире [см., например, Fedorov, 1999; 2000; 2001; 2003; 2004].

Современное медиаобразование на материале телевидения, видео, прессы

В 1990-х годах на российском государственном телевидении внедрялся интересный опыт «практического медиаобразования» школьников. В сентябре 1991 года в утренней программе первого общероссийского канала появился пятиминутный блок «Школьные новости», в котором подростки (впервые за всю историю отечественного ТВ) сами предлагали основную идею сюжета, разрабатывали сценарий, становились ведущими, участвовали в монтаже и т.д. «Дети и взрослые работают вместе» – реализовывалась «субъект-субъектная» парадигма создания телепередачи. Передача делалась детьми совместно со взрослыми для детей и для взрослых – родителей и учителей [Шариков, 1994, с.11]. Чуть позже в эфир первого канала вышла передача «Сорока», построенная на тех же принципах. В мае 1992 года на канале РТР А.Меньшиков организовал выпуск целого цикла передач (5 раз в неделю по 10 минут) под названием «Там-там-новости», где школьники были также телеведущими и участниками создания передачи. При этом практически все подростки 11-14 лет, которые выступали в роли «телекоммуникаторов», стали отмечать положительные изменения в своей жизни, включая развитие способностей к общению с различными людьми, стремление к получению новых знаний и т.д. «Вот как выразил эту мысль 14-летний М.Азаров из «Там-там-новостей»: «С тех пор, как я стал телеведущим, у меня появилась цель хорошо учиться по всем предметам, чтобы образ, создаваемый мною на телевидении совпадал с реальностью» [Шариков, 1994, с.14].

В начале 90-х годов начали появляться системы школьного кабельного телевидения, которые транслировали учебные и познавательные видеоматериалы, новости школьной жизни. Причем использовалась не только готовая видеопродукция, но и снятая самими учителями и школьниками. Такие студии работают сегодня в школах Москвы и

Подмосковья и школах некоторых крупных городов. К сожалению, экономическая ситуация в России, недостаточное финансирование российского образования в частности, мало способствует дальнейшему развитию этого, на наш взгляд, весьма перспективного направления.

Большие возможности телевидения для развития российского медиаобразования отражены в работах С.Н.Пензина, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Шарикова и др. Например, А.В.Спичкин считал, что «именно телевидение может рассматриваться как ядро построения системы медиаобразования на предметной основе» [Спичкин, 1999, с.10]. Действительно, в 90-х годах телевидение стало доминирующим видом медиа для детей всего мира. В силу экономических причин (в частности, подорожание книжной продукции, периодики, дороговизна билетов в большинстве кинотеатров и т.д.), ТВ в России зачастую является не только главным, но и единственным источником информации для большинства семей с низким и средним достатком.

Телевидение и видео в медиапедагогике традиционно рассматривают как тесно связанные между собой составляющие. Видеотехника, как и телевизор, сегодня есть практически в каждой российской семье. Руководствуясь своим вкусом, можно составить собственную видеотеку, а если есть и видеокамера – снимать собственные фильмы.

Видео позволило открыть новые возможности для деятельности медиапедагогов. Среди них С.Н.Пензин выделяет: независимость от кинопроката и кинотеатров, использование кинофрагментов в качестве иллюстративного материала, возможность самостоятельного создания учебных кинолент, записи нужных фильмов и т.д. Здесь есть возможность любых комбинаций с изобразительным рядом, позволяющих без особых проблем осуществить на практике интенсивный поток трансформаций, объемов, предметов, деталей, светоцветовых гамм, впечатывание одних кадров (или части кадра) в другие и т.д. Современная видеотехника портативна, проста в обращении, доступна российским школам и учреждениям досуга (как в крупных городах, так и отдаленных районах). Учитывая данные преимущества, становится понятно, почему видео тесно связано с киноклубами, любительскими киностудиями и кружками.

Однако во многих домашних видеотеках, да и в магазинах, занимающихся продажей видеопродукции, репертуар представлен в основном лентами развлекательных жанров: комедии, боевики, триллеры и т.п. С.Н.Пензин с грустью констатирует: «изобретение, объединившее плюсы книги и фильма, призванное резко двинуть вперед искусство и зрительскую культуру молодых, отбрасывает многих из них назад, насаждает примитив и пошлость, служит не на пользу культурному прогрессу, а во вред ему» [Пензин, 2001, с.72]. Очевидно, что назрела необходимость в более активном использовании потенций видео в медиаобразовании, так как для этого у отечественных педагогов есть практически все условия.

В 90-х годах продолжало развиваться и самое «старое» направление в

российском медиаобразовании – на материале прессы. В июле 1993 года в рамках международного фестиваля детской прессы в Звенигороде прошел международный семинар «Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка». На этом семинаре рассматривались теоретические и практические стороны современного медиаобразования, его социологические и психологические аспекты. Большое внимание было уделено вопросам детской и юношеской прессы. В рамках семинара проводилась работа дискуссионной и социологической групп, была представлена выставка детских и юношеских газет и журналов, функционировали тематические мастерские. Всего в России к тому времени было зарегистрировано более 70 детских и подростковых газет, свыше 80 журналов.

Медиаобразовательная деятельность на материале прессы представлена не только привычной работой над школьными и вузовскими газетами и журналами, но и конкурсами, фестивалями, различными проектами (в том числе и международными), интернетными сайтами и т.д.

Так, с 1991 года проходят всероссийские курсы юных редакторов самодеятельной прессы во Всероссийском детском центре «Орленок». В работе курсов участвуют профессиональные руководители детских изданий, представители госкомитета по печати, журналисты, преподаватели вузов, школьники. Причем, дети на курсах играют роль издателей собственных газет и журналов. Всего за время проведения курсов было зарегистрировано более 80 изданий. В течение только одной лагерной смены вышло 6 стенных, 37 ротапринтных газет, 7 журналов, 6 радиопрограмм, 2 телепрограммы [Школьник, 1999, с.132]. Среди них были и издания, подготовленные школьниками.

Важное события данного периода - открытие Лиги Малой Прессы (ЛМП). Организационный сбор ЛМП состоялся в августе 1992 года (Владивосток, база детского лагеря «Океан»), где был разработан устав ЛМП. Эта организация стала инициатором проведения фестивалей прессы, проходивших в детских оздоровительных центрах «Артек» (1995) и «Орленок» (1996).

В ходе фестивалей юнкоры обменивались опытом с коллегами из Германии, Бельгии, создавали совместные проекты. Для подготовки юных корреспондентов были проведены международные школы (1994, 1995, 1997, 1998), где участвовали представители из России, Франции, Италии, Греции, Испании, Турции и других стран. В процессе работы школ предусматривалась интеграция и расширение знаний и умений юнкоров: «Те, кто специализировался на телевизионной работе, освоили газетные жанры, юнкоры - газетчики научились готовить радио и телерепортажи, стали авторами сюжетов о жизни подростков в Турции, о судьбе эмигрантов и скрытых беженцев из России, Украины, Азербайджана» [Школьник, 1999, с.143]. Лига Малой Прессы аккредитовала для работы на Всемирных юношеских играх 1998 года 200 юнкоров, которые готовили ежедневные вы-

пуски спортивной газеты «Олимпийская деревня» (на нескольких языках), видеодневники и информационные бюллетени [Школьник, 1999, с.141].

В течение ряда лет Лигой Малой Прессы было разработано несколько долгосрочных программ и проектов. Так, в 1991 году была создана программа «Свой голос». Она одновременно решала несколько задач: включение ребенка наравне со взрослыми в систему средств массовой коммуникации; поддержка юнкоровского движения; помощь юнкорам в приобретении навыков профессионального мастерства; сотрудничество юнкоров и профессиональных журналистов, общественных деятелей, творческих работников и т.п. В течение ряда лет программа осуществила несколько проектов, среди которых «Детиздат», «ЮНПРЕСС», «Окно в детство», и др.

«Детиздат» осуществлял помощь различным детским изданиям, киножурналам, радио- и телеканалам. Составная часть проекта – «Мы вас видим, мы вас слышим» предназначалась для ребят, увлеченных видеофильмами, музыкой. Проект «ЮНПРЕСС» (Агентство медиаобразовательных проектов для детей и молодежи на материале прессы (http://www.ynpress.ru) предполагал организацию единой информационной службы детских новостей; «Окно в детство» - поддержку и пропаганду опыта создания детских страничек, детских подборок, полос во взрослых газетах и журналах, сюжетов в радио- и телепередачах. Проект «Рука друга» - осуществлял поддержку юнкоровских коллективов, союзов и объединение их в Лигу малой прессы [Школьник, 1999, с.69-72].

Агентство «ЮНПРЕСС» выпустило ряд изданий, где авторами материалов и редакторами были школьники («Юношеская газета», литературно-художественный журнал «Недоросль»). Это агентство выпустило несколько вестников и дайджестов детской прессы, явилось координатором международного журнала «Факс!». Кроме уже существующих изданий в Москве, Екатеринбурге, Питере и т.д.

Благодаря развитию глобальной телекоммуникации, в конце 90-х появилась возможность для реализации телекоммуникационных и интернетных проектов. Например, в 1999 году возник общешкольный журнал ОРТ-ЭКСПРЕСС, редакционную коллегию которого составляют школьники. Концепция данного издания ориентирована на отражение специфики школы – литературное творчество, наличие этнокомпонента, цикла технологических дисциплин, связь с ОРТ, поэтому сразу обозначились основные рубрики. Важной особенностью данного проекта является то, что, наряду с журналистикой, школьники овладевают и компьютерными технологиями (дизайн, работа с электронной почтой и т.д.). Материалы, подготовленные школьниками, обсуждаются на интерактивных читательских конференциях, к совместному творчеству привлекаются все новые корреспонденты [Новые…, 2000, с.266-267].

Продолжается и исследовательская работа педагогов в области медиаобразования на материале телевидения и прессы. Так в 1999 году

состоялась успешная защита диссертации А.Я.Школьника «Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков». Роли телевидения в системе образования было посвящено исследование О.Р.Самарцева [1995]. Работа К.Г.Озерова [1996] дала возможность российским медиапедагогам познакомиться с информационно-образовательной деятельностью библиотечных медиацентров в школах США. В начале XXI века на факультете журналистики МГУ [Вартанова, Засурский, 2003] была разработана концепция «модуля медиаобразования» для вузов и школ страны.

Появление новых проектов в области медиаобразования на материале телевидения и прессы, активная работа детских издательств, конкурсов, фестивалей, телекоммуникационных проектов и т.д. вселяют уверенность, что это развитие будет активно продолжаться. Новые технологии позволяют не только способствовать развитию детской периодики в традиционном «бумажном» варианте, но и создавать виртуальные детские издания (в том числе и периодические), доступные практически каждому российскому школьнику.

Современное интегрированное медиаобразование

В последние годы все сильнее заявляет о себе так называемое интегрированное медиаобразование. К примеру, заведующая лабораторией технических средств обучения и медиаобразования Института общих средств обучения Российской Академии образования Л.С.Зазнобина (23.09.1939 - 26.06.2000) в последние годы жизни всерьез увлеклась именно идеями медиаобразования, интегрированного в базовые школьные предметы и др. публикации).

«Образовательные учреждения, - писала Л.С.Зазнобина, - мало реагируют на дидактический потенциал СМИ. Время, проводимое ребенком перед TV или видео, по продолжительности уже приблизилось или превосходит время, которое отводится на пребывание в школе» (здесь и далее цитируются материалы, помещенные Л.С. Зазнобиной в интернетном сайте www.mediaeducation.ru). При этом разрыв между медиа и школой увеличивается, так как школьники и учителя часто находятся в различных «информационных полях», их вкусы, как правило, противоположны. Это необычайно серьезная проблема, обусловленная не только возрастными отличиями, но и, по сути, принадлежностью к разным пластам цивилизации. Кроме того, школьники, как правило, довольно быстро осваивают новые медиатехнологии (компьютерные игры, Интернет и т.д.), в то время как немалое количество взрослых страшатся войти в этот новый информационный мир, он кажется им чуждым. Вот и возникает своего рода «информационное расслоение» общества...

Как верно отмечала Л.С.Зазнобина, школьники (как, впрочем, и многие взрослые), устав от обрушивающейся на них ежедневной негативной информации, могут сознательно избегать серьезных тем. Например, не смотреть передач, связанных с социальными и политическими проблемами и

т.д. «Осознанно или неосознанно в целях социальной или психологической реабилитации человек может “свить” себе своеобразный «информационный кокон», отгородиться от реального мира, жить в иллюзорном информационном пространстве. В тех случаях, когда речь идет о ребенке, «информационной кокон» может играть отрицательную роль неосязаемой преграды, влекущей за собой информационную ограниченность познания и собственно существования индивида».

Вслед за многими западными медиапедагогами, призывающими к развитию критического мышления школьников по отношению к медиатекстам, к защите от манипулятивного воздействия медиа, Л.С.Зазнобина была убеждена в необходимости педагогического влияния на этот процесс. Так возникла концепция медиаобразования, интегрированного с гуманитарными и естественнонаучными школьными дисциплинами. «Медиаобразование, интегрированное с базовым, призвано выполнять уникальную функцию подготовки школьников к жизни в информатизированном пространстве. Необходимость выработки у современного человека навыков восприятия информации, умений конструировать вербальные копии визуальных образов, понимать семантические особенности информации и применять ее в практической деятельности, и как следствие - повышение информационной компетентности и степеней свободы в обращении с информационными потоками усиливают связь конечного результата обучения с уровнем медиаобразования обучаемых. Основное содержание медиаобразования, интегрированного с базовым, как предметной области знаний и деятельности человека составляют интеллектуальные и процессуальные умения информационного взаимодействия».

Л.С.Зазнобина выделяет здесь следующие весомые для медиаобразовательных целей результаты: «включение внешкольной информации в систему формируемых в школе знаний, использование этих знаний при восприятии и критическом осмыслении информации СМИ, умения интерпретировать информацию, понимать ее суть, адресную направленность, цель информирования, принимать личностную позицию по отношению к скрытому смыслу, находить требуемую информацию в различных источниках; систематизировать ее по заданным признакам; визуальную информацию переводить в вербальную знаковую систему и наоборот; трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена и др.; аргументировать собственные высказывания, находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению; воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы за и против каждой из них; устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями; вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от “белого

шума" и др. Не менее важны и другие цели медиаобразования, связанные с развитием коммуникативных умений школьников, их общекультурного уровня».

С.И.Гудилина (здесь и далее текст цитируется по интернетному сайту www.mediaeducation.ru) считает, что можно выделить следующие дидактические функции использования медиа в эстетическом воспитании: объединение научной и художественной форм познания через графические средства; исследовательское конструктивное видение окружающей среды, как естественных форм, так и созданных человеком; практическое применение знаний в творчестве; обучение основам графической грамотности; развитие проектного мышления; изучение, анализ и использование мирового художественного опыта; создание условий для самопознания и саморазвития школьников.

Судя по всему, С.И.Гудилина является активной сторонницей семиотического (структуралистского) подхода в медиаобразовании: «Важно научить школьников понимать язык, - пишет она в процитированной выше статье, - на котором идет коммуникативный процесс. Специфика графической информации заключается в раскрытии условностей знаков, символов, кодов, через которые идет кодирование образов. (...) Изучение семиотических и семантических систем подводит учащихся к пониманию художественной картины мира. Следует вспомнить, что если научная картина мира — это некая система знаний, разъясняющая строение мира в целом, то в искусстве изображение мира неадекватно его пониманию. Наиболее убедительно это проявляется в изображении добра и зла, положительного и отрицательного, света и тени. Символическое изображение образов соединяет этические ценности с эстетическими и становится своеобразным ориентиром в понимании художественной картины мира. Экспликация эстетического восприятия мира обогащает понимание его развития, структур и других форм существования. Такое разъяснение может быть в следующих темах: природа в знаковых системах искусства; свет и цвет как средство художественной выразительности; архитектурная бионика; природа в фольклоре (архитектуре, живописи); природотворчество и пр.».

Ее коллегу Т.Г.Жарковскую интересуют проблемы интеграции медиаобразования в преподавание иностранного языка. Она считает, что при изучении иностранного языка в школе недостаточно внимания уделяется развитию таких умений, как находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию (что является одной из целей медиаобразования).

В 1998 году был разработан стандарт «Медиаобразование интегрированное с различными школьными дисциплинами» [Зазнобина, 1998, с.26-34], призванный обеспечить обязательный минимум нормативных знаний и умений в этой предметной области. Имелось в виду, что «медиаобразование, интегрированное в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины, призвано выполнять уникальную функцию

подготовки детей к жизни в информационном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин. Личные интересы школьников в этой образовательной области совпадают с общественными потребностями демократического общества».

При этом выделялись следующие объекты медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно научные школьные дисциплины: учебная информация по той или иной отрасли знаний (независимо от источника и носителя); информация, передаваемая по различным коммуникативным каналам, доступным школьникам; технические средства создания, преобразования, накопления, передачи и использования информации.

Этот стандарт определяет также требования к минимально необходимому уровню подготовки учащихся. Учащиеся, завершившие начальное общее и общее среднее образования, по мнению разработчиков стандарта, должны *уметь:*

-понимать задания в различных формулировках и контекстах;

-находить требуемую информацию в различных источниках;

-систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам;

-собирать и систематизировать тематическую информацию длительное время (четверть, учебное полугодие, учебный год или другой отрезок времени);

-переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему;

-переводить вербальную информацию в визуальную знаковую систему;

-трансформировать информацию, видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др., исходя из цели коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории, для которой она предназначена;

-понимать цели коммуникации, направленность информационного потока;

-аргументировать собственные высказывания;

-находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению;

-воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них;

-писать рецензии и анонсы информационных сообщений;

-устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;

-вычленять главное в информационном сообщении, отчленять его от "белого шума";

-составлять план информационного сообщения, предлагать форму его изложения адекватную содержанию;

-извлекать из предложенной информации данные и представлять ее в табличной или другой форме;

-работать (хотя бы на самом примитивном уровне) с инструментарием подготовки, передачи и получения информации.

Конечно, для того, чтобы школьники обрели все эти умения,

необходим целый цикл практических упражнений и творческих заданий. И тут сотрудниками лаборатории технических средств обучения и медиаобразования предлагаются следующие практические задания:
-подбор информации по какой-либо теме из доступных источников;
-ознакомление с телепрограммой с последующим составлением анонсов нескольких передач по их названиям;
-предложение темы и названия передач, статей, видео- или аудио продукции, которые могут дополнить изучаемый в школе материал по какому-либо предмету;
-выбор трех лучших фильмов (мультфильмов) текущей теленедели, обоснование своего выбора;
-ранжирование предложенной информации по ее социальной значимости;
-составление тематической подборки информационных материалов из газет и журналов по какой-либо теме;
-запись на видеомагнитофон нескольких телесюжетов по определенной теме, составление к ним заданий и комментария.
-составление краткого описания видеосюжета на определенную тему;
-прослушивание устной информации с последующим изложением ее в виде комикса;
-прослушивание устной информации с последующей иллюстрацией ее рисунками;
-прослушивание устной информации с последующим составлением сценарного плана видеосюжета;
-изложение предложенной информации в форме послания в будущее;
-изложение предложенной информации в форме послания в прошлое;
-изложение предложенной информации в жанре публикации в «Аргументах и фактах»;
-изложение предложенной информации, с изменением ее таким образом, чтобы она стала доступной малышу;
-ознакомление с информацией с целью определения аудитории, которой она адресована;
-ознакомление с информацией с целью изменения ее с учетом предложенного нового адресата;
-ознакомление с информацией и с комментарием к ней с целью обоснования собственной позиции по отношению к комментарию;
-ознакомление с информацией с целью обнаружения и исправления в ней ошибок;
-ознакомление с информацией с целью написания анонса;
-ознакомление с информацией с целью написания рецензии;
-ознакомление с информационным сообщением с целью составления плана, по которому можно воспроизвести его главную мысль;
-ознакомление с информационным сообщением с целью составления плана, по которому можно воспроизвести сюжет;
-ознакомление с информационным сообщением с целью найти на контурной

карте места, где происходят изложенные события.
-ознакомление с информационным сообщением с целью представления предложенной информации в табличной форме и т.д.

На сайте лаборатории ТСО и медиаобразования были опубликованы медиаобразовательные гипотезы. Например, гипотеза № 1 формулируется так: «Может быть, информационный кокон необходимо не разрушать, а наоборот, создавать?».

Чтобы облегчить размышления аудитории, к этой гипотезе прилагается следующий комментарий: «Мы привыкли к однозначной трактовке термина "информационный кокон". Предполагается, что этот кокон отгораживает человека от мира; однако, если мы посмотрим внимательнее на бисоциальные механизма подростковой адаптации, результаты которых обеспечивают успешные контакты в социуме и достижение личностных целей, то обнаружим, что одновременно с механизмами постижения смысла и переработки информации мы развиваем и определенные коммуникативные барьеры - без этого нельзя. Чтобы сосредоточиться на проблеме (что есть залог успеха взрослого человека), надо уметь "отсекать" лишнее. Механизм того же типа, что и пресловутый информационный кокон. Так что модные лозунги "долой!" по отношению к информационному кокону не пройдут. Скорее придется разбираться, как пользоваться этим психологическим механизмом в мирных целях. А это уже отдельная проблема».

Вторая гипотеза, выносимая для обсуждения посетителей медиаобразовательного компьютерного сайта, выглядит следующим образом: «Мышление современного подростка часто называют "клиповым" - разнородная информация сосуществует в сознании без внутренних связей, морально-этический "внутренний кодекс личности" размыт. Современное молодежное искусство способствует стабилизации этой ситуации. Чтобы активировать процесс "объединения" мозаики восприятия и поступка в единство личностного отношения к миру, надо: (на выбор)
а) влиять на содержание и формы проявления молодежного искусства через цензуру и образование;
б) приобщать к классическим формам искусства; научится настоящему - будет не до ерунды;
в) рассмотреть генезис современного молодежного искусства - куда же все-таки катится мир, который рассматривают в таких формах?
г) учить прежде всего основам анализа и понимания, выявить, что в структуре современного образования соответствует этой тенденции;
д) не трогать - сами перебесятся, как и вся молодежь до них».

Таким образом, налицо стремление сотрудников лаборатории к вовлечению аудитории с помощью Интернета к интерактивному обсуждению актуальных вопросов медиаобразования (например, какую позицию – «предохранительную», «эстетическую», «развития критического мышления» и т.д. занимает аудитория посетителей сайта), что, на мой взгляд, можно

только приветствовать.

Но, конечно же, кроме виртуальных контактов с учителями и учащимися, лаборатория ТСО и медиаобразования, как и многие другие научно-исследовательские коллективы в области педагогики, активно сотрудничает с различными учебными заведениями. Идеи интегрированного медиаобразования реализуются на практике в московских средних школах № 315, № 858, МКЛ 1310, г. Москва, УВК 1636, г. Москва, в лицее №1 Петрозаводска, в Ерденевской средней школе Малоярославецкого района Калужской области.

Мультимедийное образование

Сегодня с понятиями *мультимедиа, Интернет, DVD, CD-ROM* знаком практически каждый школьник. Современные технологии представляют огромный интерес для широкой аудитории и открывают новые перспективы для развития медиаобразования. Компьютерная техника дает возможность реализовать свои творческие идеи в виртуальном мире. Уже сегодня созданы компьютерные игры с объемным изображением и звуком, рассчитанные не только на развлечение, но и на развитие памяти, реакции, интеллекта, логики, внимания, художественного восприятия и воображения. Современные технологии позволяют любому человеку создавать свои компьютерные фильмы, энциклопедии, газеты, журналы, интернетные сайты и т.д. Медиатексты могут воздействовать не только на слух и зрение: уже находятся в стадии разработки программы, которые обладают влиянием на тактильное восприятие человека, а некоторые даже способны создавать запахи, соответствующие визуальному объекту компьютерной программы.

Мультимедиа понимаются как совокупность средств для обработки и представления аудио/видео и печатной информации и компьютерных технологий для обработки информации. Мультимедиа как программные и аппаратные средства, обеспечивающие воспроизведение на экранах дисплея видеоинформации со звуковым изображением, передают информацию, которая может быть записана на компакт-диске, получена по компьютерной сети, электронной почте и т.д.

Современный школьник встречается с мультимедиа практически ежедневно, играя в компьютерные игры самых разных направлений и уровней сложности, работая с обучающими программами, входя в Интернет и т.д. За необходимой информацией учащиеся и студенты обращаются к «всемирной паутине» едва ли не чаще, чем к обычным книгам и учебным пособиям. Мультимедийные средства в молодежной и школьной среде являются: 1)источником информации (чтение научной и художественной литературы, изучение интерактивных каталогов и т.д.); 2)способом общения (знакомство, переписка с помощью электронной почты и т.д.); 3)формой отдыха и развлечения (компьютерные игры, прослушивание компакт-дисков, просмотр кинофильмов и т.д.); 4)техническим средством обучения (изучение таблиц, справочников, географических карт и т.д.).

Чем же вызвана постоянно растущая популярность этих «чудес техни-

ки»? На наш взгляд, среди ее основных причин можно выделить следующие: доступность практически любой информации; новизна; большие релаксационные возможности; приближенность виртуальной реальности к жизненным условиям (к объективной реальности) по эмоциональности и эстетическим канонам и т.д.

Действительно, в нынешних условиях, когда информация приобретает огромную ценность во всех областях жизни, а количество литературы настолько велико, что для поиска нужного источника требуется немало времени, многие предпочитают прибегать к компьютерным каталогам, где можно найти (а при желании перевести на родной язык) любой нужный материал. Живой интерес молодежи вызывают многочисленные компьютерные игры, интернет-общение, компьютерные фильмы, посещение виртуальных музеев, выставок и т.д. Например, при посещении виртуального музея посетители могут ограничиться лишь чтением каталогов, а могут, при желании и «пройтись» по залам музея, рассматривая интересующие объекты в различных проекциях. Виртуальные «чаты» представляют собой диалоговые страницы, где происходит обмен мнениями по интересующим школьников и молодежь вопросам.

В любом случае виртуальная реальность, главной особенностью которой является эффект присутствия и возможность управления [Суртаев, 2000, с.154], приближена к объективной, дает возможность получать эстетическое и эмоциональное наслаждение от общения, обладает широкими возможностями для развития личности современного школьника. Но в то же время она «в значительной степени востребует от человека такие качества, как целеполагание, творческое мышление, импровизация» [Суртаев, 2000, с.157].

Компьютерные технологии позволяют открывать новые направления в художественном воспитании, так как сочетание «музыки, комментария и клипа создает отличную от обычного урока атмосферу общения с произведениями искусства, приближает учащихся к той, которая происходит в жизни. Индивидуальный темп продвижения, возможность возврата к интересующему ученика произведению, поисковая деятельность, созерцание, рассматривание, в сочетании с музыкой и анимацией – все это способствует развитию более глубокого интереса к искусству» [Лепская, 1999, с.105].

Вполне понятно, что приход мультимедиа в образование вызвал повышенный интерес педагогов-исследователей. Одна за другой стали защищаться диссертации, посвященные применению компьютерных технологий в образовательном процессе. Среди них отметим работы «Компьютерные телекоммуникации в преподавании иностранных языков» М.Ю.Бухаркиной [1994], «Мультимедиа как средство обучения в общеобразовательной школе» Ю.Н.Егоровой [2000], «Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы» Н.В.Клемешовой [1999], «Компьютерные технологии в развитии художественных способностей учащихся общеобразовательной школы» Н.А.Лепской [1999],

«Компьютерные телекоммуникации в системе повышения квалификации учителей средних школ» М.В.Моисеевой [1997], «Разработка образовательной технологии «Компьютерная анимация как средство медиаобразования» Н.П.Петровой [1995], «Компьютерная графика и мультипликация как средство развития творческих способностей учащихся младшего возраста» В.А.Самойлова [1999], «Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета» Е.В.Якушиной [2002] и др.

Весьма значительным для российского образования событием 90-х явилось возникновение медиатек, дающих возможность получать доступ к любым информационным носителям (библиотека, видео- и фонотека, школьный компьютерный и телекоммуникационный центры и т.д.). Медиатеки в настоящее время представляют собой своеобразные аналоги кабинетов технических средств обучения (ТСО, получившие наибольшее распространение в 70-80-е годы), служат информационными центрами.

В 1990 году НИИ школьного отдела технических средств обучения Академии педагогических наук организовал научно - исследовательскую группу «Школьная медиатека». Силами данной группы были разработаны методические рекомендации для городских и сельских медиатек, создано «Видеотоварищество», занимавшееся организацией международного обмена школьными самодельными образовательными видеоматериалами. Также был создан ряд веб-сайтов для школьников учителей, работников библиотек и т.д. Например, в московской школе - гимназии №1512 с 1992 года существует медиатека, «деятельность которой направлена, прежде всего, на организацию самостоятельной работы ее потребителей (учащихся и учителей) с многообразными средствами информации для самообразования и творческой самореализации» [Ястребцева, 1994, с.46-47]. Абоненты медиатеки имеют возможность создавать радио/телепрограммы, видеосюжеты, телекоммуникационные проекты и т.п.

Организаторов данного проекта, увы, не минули технические, кадровые и информационные трудности, проблемы, связанные с организационными моментами самостоятельной работы школьников в новых для них условиях использования учителями мультимедийных образовательных возможностей в учебно-воспитательном процессе и т.д. Однако, несмотря на все проблемы и сложности, медиатеки были созданы в ряде школ Москвы, Зеленодольска, Мытищ, и др.

Трудно не согласиться с утверждением Н.А.Лепской, что компьютер может способствовать психическому развитию человека, формируя и развивая у него творческие способности. Но для этого необходимо обеспечить учителя специальными программами и методиками обучения детей различного возраста. «Уже на стадии разработки специальных программ в них закладываются возможности для постановки перед учащимися разнообразных творческих задач» [Лепская, 1999, с.4]. Именно разработка программ и подготовка учителей к активной

медиаобразовательной деятельности на материале мультимедиа является в настоящее время одной из актуальных задач современного образования.

Развитие компьютерных и интернетных технологий предоставляет сегодня возможности для организации единой образовательной сети дистанционного обучения (ДО), основанного на сочетании компьютерной сети и интерактивного телевидения, благодаря которым «учащийся ДО почти не ограничен пространственными, а главное, временными рамками для получения информации» [Дистанционное…, 1998, с.11].

В настоящее время существует несколько моделей дистанционного обучения, опирающихся на использование средств массовой коммуникации (телевидение, мультимедийные программы, видео и др.). В 1996 году лабораторией дистанционного обучения Института общего среднего образования Российской Академии образования был подготовлен курс для учителей школ «Компьютерные телекоммуникации в системе школьного образования». Программа состоит из пяти тем, включающих определенное количество занятий. Последние знакомят учителей с основными направлениями, задачами образования; свойствами, функциями и опытом использования современных телекоммуникаций; дают понятие о новых педагогических технологиях; предлагают рекомендации по организации телекоммуникационных центров в учебных заведениях; освещают перспективы дистанционного образования и т.д. [Дистанционное…, 1998, с.151-154]. Для педагогов отечественной школы данный курс, на наш взгляд, является очень важным, так как дает возможность приобрести знания и практические умения, необходимые для дальнейшего применения мультимедиа и дистанционного обучения в учебно-воспитательном процессе.

Дистанционное обучение, активно использующее сеть Интернет, является одним из перспективных направлений в образовании, так как с развитием «средств передачи информации, повышение скорости передачи …делает реальным применение мультимедийного Интернет в школе. В последнее время получают распространение средства «виртуальных миров» в Интернет, трехмерных объектов, являющихся усовершенствованной электронной моделью не книжной страницы (как Web-страницы), а как комнаты, музейного зала, городской площади и т.п.» [Новые..., 2000, с.161]. В связи с этим, на наш взгляд, появятся возможности для разработки новых медиаобразовательных проектов, программ и т.д. Например, разработана довольно интересная методика организации компьютерных занятий для развития художественных способностей учащихся школ, предложенная Н.А.Лепской. Она предлагает такие формы занятий как «мастерская художника, компьютерный пленэр, путешествие в мир прекрасного, игротеки, индивидуальные и групповые проекты», и, кроме того, различные виды самостоятельной работы, применение интегрированных, полипредметных занятий, создание компьютерных альбомов, создание сценариев экскурсий по музеям и галереям мира и т.д. [Лепская, 1999, с.28-29]. Ею определены учебные блоки применения компьютеров в

художественном образовании, среди которых выделяется три основных типа:
1)реализация целей расширения искусствоведческих знаний и знакомство с новыми произведениями искусства, которые недоступны для обычного визуального ознакомления. К данному типу отнесены задачи использования компьютера как вспомогательного средства, способствующего более эффективному решению общедидактических задач. Содержательные компоненты данного типа – разнообразная справочная информация, видеоинформация, различные демонстрационные программы и т.д. Обучающий эффект состоит в создании условий для погружения в мир искусства, более эффективного воздействия на ассоциативную память и художественное восприятие школьников;
2)упражнения на постижение графических, колористических, композиционных закономерностей; поиск различных возможностей и эффектов графических редакторов (отражение, инвертирование, трансформация, наложение и т.д.). Здесь преследуется решение следующих задач: на компьютерный носитель информации возлагаются некоторые функции для решения дидактических задач (при этом сохраняется общая структура, цели и задачи обучения). Содержание: компьютер осуществляет контроль, выступает в роли тренера (тренажера). В ходе занятий учащиеся усваивают такие понятия как темп, ритм, динамика или, наоборот, статичное изображение. Обучающий эффект, который достигается на занятиях этого блока – развитие художественных представлений (в том числе и ассоциативные связи), применение новых выразительных средств, знание о стилевых различиях искусства;
3)цель следующего блока заданий состоит в том, чтобы ученик выступал в роли субъекта своей деятельности. Соответственно основной задачей выступает моделирование компьютером объектов усвоения с помощью конструирования. Содержательные компоненты – занятия представляют собой своеобразное «погружение» в интерактивные среды. Обучающий эффект, достигаемый на данном уровне – развитие художественной активности, рефлексивных и коммуникативных способностей, памяти, восприятия. Н.А.Лепская считает, что современные компьютерные технологии для раскрытия всех своих возможностей, должны гармонично вписываться в процессы преподавания гуманитарных дисциплин (прежде всего художественных), ориентироваться на “развитие духовно богатой, творческой личности, ее образного мышления, воображения, фантазии, эмоциональной сферы» [Лепская, 1999, с.6].

Применение компьютера, по нашему мнению, возможно не только в учебном процессе, но и в организации досуговой деятельности школьников, работе видео- (а в перспективе, хочется надеяться – и медиа) клубов и т.д. Думается, данная методика могла бы успешно применяться и творчески разрабатываться в системе отечественного медиаобразования и художественного воспитания.

Развитие компьютерных технологий и телекоммуникаций позволяет

уже сегодня осуществлять различные медиаобразовательные. телекоммуникационные проекты, в том числе - межрегиональные и международные.

Новые информационные технологии, на наш взгляд, представляют большой интерес для медиапедагогики, так как отвечают основным задачам медиаобразования. Например:

-обучение «грамотно» читать медиатексты: в ходе осуществления телекоммуникационных проектов, их участники, благодаря компьютерным сетям, имеют доступ практически к любым медиатекстам, получают возможность работать с ними, используя при этом новейшие технические разработки для анализа, сравнения, синтеза, критического осмысления и т.д.;

-развитие способности к восприятию и аргументированной оценке информации: проекты совместной творческой разработки какой-либо идеи (чисто практической или творческой). К примеру, создания журнала, газеты, пьесы, книги, музыкального произведения и т.д., что, как мы знаем, и является материалом для медиаобразовательной деятельности;

-развитие самостоятельности суждений и критического мышления, предпочтений, эстетического вкуса: телекоммуникационные проекты предполагают сравнительное изучение эффективности использования одного и того же или разных (альтернативных) способов решения одной проблемы, одной задачи для выявления наиболее эффективного, приемлемого для любых ситуаций способа действия.

-интегрирование знаний и умений, получаемых на учебных занятиях, в процессе восприятия, анализа и творчества: специфической особенностью подобных проектов является то, что они «по самой своей сути всегда межпредметны. Решение проблемы, заложенной в любом телекоммуникационном проекте, особенно международном, необходима, как правило, более глубокая интеграция знаний, предполагающая не только изучение собственно предмета исследуемой проблемы, но и знакомство с особенностями национальной культуры партнера, его мироощущения. Это всегда – *диалог культур»* [Новые…, с.204-205].

Сегодня осуществляется целый ряд международных телекоммуникационных проектов (в частности, организованные Федерацией интернет-образования России http://www.fio.ru , http://center.fio.ru), в которых могут участвовать и российские школьники. Безусловно, для этого необходимо подготовить и новое поколение, и учителей отечественной школы к включению в интерактивную телекоммуникационную деятельность, обеспечить учебные заведения (особенно провинциальные) необходимой аппаратурой, разработать программы, адаптированные к современным российским условиям и т.д. Думается, что эти проблемы будут решены, учитывая огромный интерес, вызванный появлением новых разработок в области медиа и медиаобразования.

К сожалению, вопрос о подготовке кино/медиапедагогов в сегодняшней России остается все еще не решенным. Между тем, давно

назрела необходимость открыть в педагогических вузах, университетах новую специальность (и соответствующие кафедры) – по медиаобразованию. Выпускники по данной специальности могли бы вести различные спецкурсы по медиаобразованию в различных университетах и институтах России, прежде всего - педагогических. Возникла бы, наконец, необходимая связка: подготовка медиапедагогов в вузах – медиаобразование школьников. Тогда, наверное, можно было бы говорить о значительном продвижении нашей страны по пути медиаобразования., столь актуального и необходимого в наше время информационных технологий и средств массовой коммуникации.

Важной вехой в этом направлении стало Постановление пленума Правления Союза кинематографистов Российской Федерации [2001], в котором отмечалась необходимость координировать усилия различных организаций, проектов и групп, направленных на работу в детской и подростковой аудитории (Ассоциация кинообразования и медиапедагогики, Фонд Ролана Быкова, фестиваль визуальных искусств в «Орленке» и др.). Одним из пунктов в этом Постановлении значится намерение инициировать подготовку государственного стандарта по высшему образованию (и соответствующего учебного плана) по новой специальности «медиаобразование» (для институтов культуры, педагогических институтов и университетов) – с тем, чтобы готовить квалифицированных кино/медиапедагогов для средних учебных заведений и некинематографических вузов [Постановление…, 2001, с.8]. Опираясь на данные инициативы, Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России и коллектив кафедры социокультурного развития личности ТГПИ подготовили пакет документов для регистрации новой специализации «Медиаобразование» при специальности «Социальная педагогика». В 2002 году Учебно-методическое управление (УМО) Министерства образования РФ официально зарегистрировало вузовскую специализацию «Медиаобразование», присвоив ей государственный номер 03.13.30. Бесспорно, это стало знаменательным медиаобразовательным событием, соответствующим современным мировым тенденциям. С осени 2002 года в ТГПИ началась подготовка студентов в рамках данной специализации.

Начался выпуска первого в России журнала «Медиаобразование», первый номер которого вышел в свет в феврале 2005.

Исходя из того, что ЮНЕСКО определяет медиаобразование как приоритетную область культурно-педагогического развития XXI века, медиапедагогика в нашей стране имеет сегодня большие перспективы.

Цитируемая литература

Baranov O. Pedagogickym otazkam vychovy filmovym umehim oborove informachi strcaisko. Praha: Pedagogicki fakulty University Karlovy, 1989.

Fedorov, A. (1999). Cinema Art in the Structure of Russian Modern Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: UNESCO, pp.100-105.

Fedorov, A. (1999). Media Education in Russia. In: *Educating for the Media and Digital Age.* Vienna: UNESCO, pp.93-95.

Fedorov, A. (2000). Media Education in Russia: Past and Present. *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen* (UNESCO), N 2, p.7.

Fedorov, A. (2000). The Digital Media Challenge & Russian Media Education. In: *Pedagogy and Media: The Digital Shift*. Geneva: ICEM-CIME, p.21.

Fedorov, A. (2001). A Russian Perspective. *Educommunication* (Belgium), N 55, pp.92-95.

Fedorov, A. (2001). Von der Filmpadagocic zur Mediaenpadagogik. *MERZ: Mediaen + Merziehung* (Germany), N 4, pp.256-261.

Fedorov, A. (2002). Media Education in Secondary School in Russia. In: Hart, A, & Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries.* Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology, pp.100-110.

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean.* Paris: UNESCO.

Gilbert, L., Fedorov, A. (2004). A Model for Media Education Research in Russia and the US. *Educational Media International,* Vol. 41, N 2, pp.157-162.

Hart A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, p.202.

Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). Пособие для учителя. – М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 2004. – 55 с.

Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. 77 с. + 74 с.

Баранов О.А. Школьные киноклубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Дис. … канд. искусств. - М., 1968. – 238 с.

Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.

Баранов О.А. Киноклуб в Калинине. - М.: Просвещение, 1967. - 112 с.

Баранов О.А. Кинофакультатив в школе: Методическое пособие для студентов. - Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1973. - 80 с.

Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. – 87 с.

Баранов О.А. Основи кіномистецтва в школі. – Київ: Міністерство освіти УРСР, 1976. – С.1-68.

Баранов О.А. Школьные киноклубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. искусств. - М., 1968. - 21 с.

Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. – 96 с.

Берштейн А.Я. На уроке - художественный фильм. – М.: Изд-во БПСК, 1971. – 52 с.

Беспалова А.Г. Становление и развитие отечественных аудиовербальных средств массовой коммуникации: Дис. ... канд. филол. наук. - Ростов, 1993. – 181 с.

Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: Дис.…канд. пед. наук. – М., 1983.

Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема. Автореф. дис. …канд. пед. наук. М., 1984. – 22 с.

Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры». - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.

Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1997.
Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры». – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии 2001.
Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.
Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.
Булавко В.И. Экранные средства обучения на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1982.
Бухаркина М.Ю. Компьютерные телекоммуникации в преподавании иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
Вайсфельд И.В. Кино в педагогическом процессе//Сов педагогика. – 1982. - №7. - С.35-38.
Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. - М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. - 21 с.
Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия//Специалист. - 1993. - № 5. - С.3-6.
Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
Вейхельт К.О., Кейлина Р.Д., Кандырин Б.Н. Клуб - детям. - М.: Профиздат, 1966. - 128 с.
Властина Г.Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1985. – 205 с.
Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: изд-во НИЦ Бийск. гос. пед. ин-та, 2000 – 25 с.
Гельмонт А.М. Изучение детского кинозрителя. - М.: Роскино, 1933. - 65 с.
Гельмонт А.М. Кино как фактор воспитания//Вестник просвещения. – 1927. - № 5. – С.9-21.
Генкин П.Д. Развитие интереса к самодеятельному кино в процессе воспитательной деятельности любительской киностудии: Дис. … канд. пед. наук. – Л., 1985.
Герасимов С. Современность и экран// Искусство и школа. - М.: Просвещение, 1981.
Гончарова Н.В. Формирование оценочного отношения к художественным фильмам учащихся 5-6 классов: Дис. … канд. пед. наук. – Иркутск, 1970.
Граф П.И.Игнатьев о кинематографе//Живой экран. - Пг., 1916. - №17. - С.31.
Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. – М.: Высшая школа, 1986. – 224 с.
Гутова Н.В. Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1987.
Данилова С. Кинообразовательный фестиваль как форма медиаобразования: некоторые аспекты организации//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. - С.60-63.
Дейкина А.Ю. Развитие познавательный интересов дошкольников в процессе медиаобразования: Дис. … канд. пед. наук. – Барнаул, 2000.
Денцис Ф.Я. Классная стенная газета и работа с ней//Воспитательная работа классного руководителя. - М.: Учпедгиз, 1949.
Дистанционное обучение: Учебное пособие/Под ред. Е.С.Полат. - М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2000. –21 с.
Евтушенко Г.М. Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема: Дис. … канд. искусств. – М., 1991.
Егоров В.В. Телевидение и школа: проблемы учебного телевидения. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.

Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство обучения в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. - Чебоксары, 2000.
Ефимов Э.М. Школьникам о телевидении. - М.: Просвещение, 1986. - 160 с.
Жабский М.И. Роль кино в первичной социализации//Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. - М., 1998. - С.33-64.
Жаринов Е.В., Смелкова З.С. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся IV-VI классов. Методические рекомендации по анализу фильма для классного руководителя. Ч.1, 2. - М.: Москов. гор. ин-т усовершенствования учителей, НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1986. Ч.1.- 74 с. Ч.2- 70 с.
Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 2004.
Журин А.А. Медиаобразование школьников на уроках химии. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 2004. – 184 с.
Зазнобина Л.С. Оснащение школы техническими средствами в современных условиях. - М.: Перспектива, 2000. – 78 с.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами//Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
Затучный М.С. Самодеятельное кино и видео в структуре эстетического воспитания: Дис. ... канд. филос. наук. – Екатеринбург, 1993.
Зволинская Н.Н. Условия эффективного применения радио и звукозаписи в преподавании литературы: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1970.
Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками. Автореф. … канд. пед. наук. - М., 1978. – 24 с.
Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1978.
Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М., Искусство, 1986. - 110 с.
Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. – М: Изд-во ВГИК, 1974. – 66 с.
Кабо Л.Г. Кино в эстетическом и нравственном воспитании детей. - М.: Просвещение, 1978. -173 с.
Каган М.С. Морфология искусства. – Л.: Искусство, 1972. – 440 с.
Кандырин Б.Н. Детское и учебное кино//Искусство в школе. – 1929. - № 2-3. – С. 57-58.
Капралова А.Н. Ежедневная школьная стенная газета. - М.: АПН РСФСР, 1949.
Карасик А.С. Художественно-педагогический анализ кинофильмов с учащимися 5-6 классов: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1966.
Кащенко Б.П. Учебное кино в сов. семилетней школе: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1951.
Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. - М.: Академический Проект, 2005. – 448 с.
Кириллова Н.Б. Социально-эстетическая эффективность киноискусства как фактора воспитания молодежи: Дис. … канд. искусств. – М., 1983.
Клемешова Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: Дис. ... канд. пед. наук. - Калининград, 1999.
Колдунов Я.И. Школьные газеты как средство коммунистического воспитания учащихся средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1955. – 287 с.
Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование. – СПб.: Изд-во Михайлова, 240 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 280 с.
Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Дис. … д-ра филол. наук. - СПб, 2003.
Крапчатов И. Киноурок как наиболее эффективный метод работы//Учебное кино. - М., 1936. - № 3. - С.3-10.

Ксенофонтов В.В. Телевидение как фактор ком. воспитания школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1976.
Кузнецов В.М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения: Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1982.
Лабковская Г.С. Формирование нравственного идеала у старшеклассников средствами киноискусства: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1976.
Лебедев Н.А. Кино и зритель. - М.: Изд-во БПСК, 1969. - 55 с.
Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино. Автореф. … канд. пед. наук. - М., 1975. – 26 с.
Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Дис. … канд. пед. наук.– М., 1974.
Левшина И.С. Дайте адрес киноклуба//Сов. экран. – 1965. - № 22. – С.8.
Левшина И.С. Как воспринимается произведение искусства. - М.: Знание, 1983. - 96 с.
Левшина И.С. Любите ли вы кино? - М.: Искусство, 1978. - 254 с.
Левшина И.С. Любите ли вы кино? М.: Искусство, 1978.- 254 с.
Левшина И.С. Откуда берутся кинозрители? //Сов. экран. - 1978. - № 13. - С.14.
Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Дис. ... канд. пед. наук. – Курган. 2004.
Лепская Н.А. Компьютерные технологии в развитии художественных способностей учащихся общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1999. – 165 с.
Лизанчук В.В. Педагогические проблемы повышения эффективности воздействия радио и телевидения на социализацию подростков: Дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1977. – 162 с.
Луначарская С.Н. Кино – детям//Искусство в школе. – 1928. - № 5. – С. 14-16.
Люблинский П.И. Кинематограф и дети. – М.: Право и жизнь, 1925. – 122 с.
Макаренко А.С. Сочинения - М., 1957. - Т.4. – С. 423.
Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Дис. … канд. пед. наук. – Иркутск, 1979.
Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика// Перспективы. Вопросы образования. – 1984. - № 2. – С. 37-48.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Мезько К.А. Школьная стенная газета//Начальная школа. - 1950. - № 5.
Менжинская Ю.И. Ближайшие задачи в области кино для детей//На путях к новой школе. – 1927 а. - № 3. – С.5-14.
Менжинская Ю.И. Задача массовой работы с детьми в кино//Искусство в школе. – 1927 б. - № 1. – С.18-20.
Меньших Е.А. Применение кино в преподавании физики: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1952.
Моисеева М.В. Компьютерные телекоммуникации в системе повышения квалификации учителей средних школ: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. - Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 1999. – 147 с.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. - Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. –147 с.
Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1979.
Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы. Таганрог: изд-во Кучма, 2006. 200 с.
Мурюкина Е.В. Формирование медиакультуры старшеклассников (на материале кинопрессы). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2005. 18 с.

Муштаев В.П. Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
Нечай О.Ф. Основы киноискусства. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
Новикова А.А. Медиаобразование на занятиях по английскому языку. Учебное пособие. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 52 с.
Новикова А.А. Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000): Дис. ... канд. пед. наук. - Таганрог, 2000.
Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие./Под ред. Е.С.Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
Об укреплении дисциплины в школе: приказ министра просвещения РСФСР//Сб. руководящих материалов о школе. М.: АПН РСФСР, 1952. – С. 247.
Одинцова С.М. Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1981. - 199 с.
Одинцова С.М. Диалог литературы и киноискусства в учебном процессе//Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Под ред. С.М.Одинцовой. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997.- С. 50-60.
Одинцова С.М. Кинообразование в педагогическом институте//Проблемы современной кинопедагогики/Ред. П.И.Черняев, И.С.Левшина. - М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. - с.113-116.
Озеров К.Г. Информационно-образовательная деятельность библиотечных медиацентров в школах США: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1996.
Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С.55-59.
Парамонова К.К. Рождение фильма для детей. – М.: Изд-во ВГИК, 1962. – 37 с.
Парамонова К.К. Фильм для детей, его специфика и воспитательные функции. - М.; Изд-во ВГИК, 1975. – 50 с.
Пензин С.Н. Кино – воспитатель молодежи. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1975. – 128 с.
Пензин С.Н. Кино в Воронеже. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004.
Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1984. – 188 с.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
Пензин С.Н. Кино как средство воспитания. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1973. – 152 с.
Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник ВГУ. – Воронеж, 2001. - №1.- С.70-73.
Пензин С.Н. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства. Автореф. … канд. искусств. - М., 1967. – 22 с.
Пензин С.Н. Уроки кино. – М., 1986. – 66 с.
Пензин С.Н. Экранные пособия в учебном процессе вузов. Программа спецкурса «Кино как средство обучения и воспитания». – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1973.
Первов П. Кинематограф в народной аудитории//Вестник воспитания. - Пг., 1916. - №1 - С.216-236.
Петрова Н.П. Разработка образовательной технологии «Компьютерная анимация как средство медиаобразования»: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995.
Платунова Л.К. Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации: Дис. … канд. пед. наук. – СПб., 1995.
Поличко Г.А. Вначале было слово?...//Искусство кино. - 1984. - № 4. - С.42-47.
Поличко Г.А. Кинопедагогика: предложения о проблеме...//Специалист. - 1993. - № 1. - С. 16-17.

Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средства эстетического развития старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1987. - 199 с.
Поличко Г.А. Программа курса «Введение в кинопедагогику. Основы кинематографической грамотности» (Для высших учебных заведений). - М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. - 23 с.
Поличко Г.А. Экспериментальная программа школьного факультатива «Литература и кино»: Для 8-10 классов средней общеобразовательной школы. - М.: Министерство просвещения СССР, 1978. - 88 с.
Полонский М., Польман М., Новиков А. За кинофикацию школы//Искусство и дети. - М., - 1932. - № 4.- С.33.
Полуэхтова И.А. Телевидение в развитии художественной культуры школьников// Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. - М., 1998. - С. 65-85.
Постановление VI Пленума Союза кинематографистов России «О кинообразовании в школах и некинематографических вузах//СК Новости. – 2001. - № 5. – С. 8
Президенту Академии педагогических наук РСФСР И.А.Каирову//Искусство кино. - 1960. - № 3. - С.1-3.
Прессман Л.П. Использование кино и телевидения в целях развития речи учащихся на уроках русского языка и литературы: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1963.
Прессман Л.П. Педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств в средней образовательной школе: Дис. … д-ра. пед. наук. - М., 1981.
Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Под ред. С.М.Одинцовой. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997.- 64 с..
Программы факультативных курсов средней школы. - М.: Просвещение, 1974. -111 с.
Пудовкин В.И. Собр. соч.: В 3 т. – М., 1975. – Т. 2. – С.174, 239, 395.
Рабинович Р.Г. Киноискусство в художественном воспитании старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1966.
Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. – Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1966.
Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1966. - 16 с.
Рабинович Ю.М. Время есть//Искусство кино. - 1964.- № 10.
Рабинович Ю.М. Истоки. Готовить учителя//Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Под ред. С.М.Одинцовой. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997.- С. 5-13.
Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы). - М.: Союзинформкино, 1986. – 32 с.
Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
Рабинович Ю.М. Кружок любителей киноискусства//Художественные кинофильмы в воспитательной работе школы. - М.: Просвещение, 1964. - Вып.2. - С. 28-41.
Руденко И.А. Радиовещание для детей и юношества (становление, развитие, проблемы функционирования): Дис. … канд. филол. наук. - М., 1986.
Рыбак Л.А. Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем: Кино и школа - М.: Изд-во БПСК, 1980. - 57 с.
Рыбак Л.А. Прочитано экраном: Кино и школа. - М.: Изд-во БПСК, 1975.
Рыбак Л.А. Русская классика на экране: Кино и школа. - М.: Изд-во БПСК, 1976. - 63 с.
Рыбак Л.А. Сов. литература на экране: Кино и школа. - М.: Изд-во БПСК, 1978. - 64 с.
Сайдашев А.З. Активизация познавательной деятельности учащихся при проблемном обучении средствами кино и демонстрационного эксперимента: Дис. … канд. пед. наук. – Казань, 1985.
Самарцев О.Р. Телевидение в системе образования: Дис. ... канд. филол. наук. - М., 1995.

Самойлов В.А. Компьютерная графика и мультипликация как средство развития творческих способностей учащихся младшего возраста: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999.
Саперов В.И. Использование радиовещания в ком. воспитании учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1969.
Свободин А.П. От открыток до открытий//Сов. экран. - 1962. - № 14. С. 5.
Сереженкова Л.Н. Обучение речевому общению студентов-иностранцев на основе художественных фильмов (на продвинутом этапе обучения): Дис. … канд. пед. наук. – М., 1982.
Сикорук Л.Л. Телефильм для детей как средство воспитания их творческих способностей: Дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1998.
Система аудиовизуального образования учащихся средней школы. Информационный сборник//Сост.А.В.Каменец, Е.А.Захарова. - М., 1992. – 40 с.
Соколова Н.Ю. Использование компонентов медиаобразования при изучении квантовой физики. Дис. ... канд. пед. наук. - М., 2004.
Соколова С.В. О формировании элементов эстетического восприятия (на материале киноискусства): Дис. … канд. пед. наук. – М., 1971.
Сомов В.П. Школа и средства массовой коммуникации в эстетическом воспитании подрастающего поколения//Теория эстетического воспитания. Сборник научных трудов. - М.: НИИ общей педагогики АПН СССР. 1973. – С.61-71.
Спичкин А.В. Государство, средства массовой информации и образование//Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Под ред. С.М.Одинцовой. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997.- С. 50-60.
Спичкин А.В. Массовая культура и насущные проблемы кинообразования////Проблемы современной кинопедагогики/Ред. П.И.Черняев, И.С.Левшина. - М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. - с.85-87.
Спичкин А.В. Медиаобразование и театральная культура учащихся//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 19-20.
Спичкин А.В. Содержание медиаобразования: предметный и аспектный подходы//Наука и образование Зауралья. - 1999. - № 3-4. - С. 121-124.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Степанов А.А. Психологические основы применения телевидения в обучении: Дис.…канд. псих. наук. - Л., 1973.
Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2005. 25 с.
Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог: изд-во Кучма, 2006. 160 с.
Строева А.С. Дети, кино и телевидение. - М.: Знание, 1962. – 46 с.
Субботин И. Межрегиональная общественная организация «Общество российских киновидеолюбителей»//СК-Новости - 2000. - № 46. - С.12.
Суртаев В.Я. Социокультурное творчество молодежи: методология, теория, практика. – Санкт-Петербург, 2000. – 208 с.
Сычева Е.М. Учебное кино как средство обучения в средней школе: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1955.
Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа/Отв. ред. В.С.Собкин. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1989. - 176 с.
Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. … канд. искусств. – М., 1974.
Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. Книга для старшеклассников. - М.: SVR-Аргус, 1995. – 224 с.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. … дис. д-ра пед. наук. - М., 1989. – 32 с.
Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1988. – 362 с.
Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С.55-59.
Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. - Таллин, 1980. – 125 с.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: Новая школа, 1993. – 90 с.
Усов Ю.Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры» для школьников 9-11 классов общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С.29-45.
Усов Ю.Н. Тушинский эксперимент. Использование киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся VII-X классов//Кино- детям. - М., 1982. - С.34-44.
Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. – 2000. - № 3. – С. 48-69.
Усов Ю.Н. Экранные искусства в эмоционально-интеллектуальном развитии школьников//Современные подходы к теории эстетического воспитания/Отв. Ред. Л.П.Печко. – М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 1999. – С. 139-141.
Усова Г.А. Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1981.
Федоров А.В. «Курганская школа»: от кинообразования – к медиаобразованию//Искусство и образование. – 2004. - № 4. – С.52 – 70.
Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. - Таганрог: Кучма, 2005. – 314 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Кучма, 2003. – 238 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Кучма, 2004. – 340 с.
Федоров А.В. Медиаобразование по С.Н.Пензину//Искусство и образование. – 2004. - № 3. – С.64-75.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. - 2003. - №3. –С.65-74. - № 4. – С.78-95.
Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. – 2004. - № 2. – С.58-66.
Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Кучма, 2004. – 414 с.
Федоров А.В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео): Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1993.
Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. – М.: Киноцентр, 1989. – 66 с.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. - Таганрог: Кучма, 2005. – 270 с.

Федоров А.В., Новикова А.А., Челышева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. - Таганрог: Кучма, 2004. – 188 с.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
Фейгинов С.Р. Педагогические основы взаимодействия телевидения и школы в ком. воспитании подростков: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1977.
Фоминова М.Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. – Омск: Изд-во Сиб. филиала Российского ин-та культурологии, 2004. – 158 с.
Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
Хилько Н.Ф. Экранная культура: медиасистемы и технологии. – Омск: Изд-во Сиб. филиала Российского ин-та культурологии, 2003. – 104 с.
Холмов М.И. Становление сов. журналистики для детей: Дис. ... д-ра филол. наук. - Л.,1985.
Челышева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства//Дополнительное образование. – 2004. - № 3. – С.62-63.
Челышева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2002.
Черепинский С.И. Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 166 с.
Черкашин Е.А. Роль самодеятельного молодежного кинотеатра в воспитании учащихся средних профтехучилищ. - М.: Высшая школа, 1987. - 64 с.
Чиркова К.В. Экранные пособия как одно из средств наглядности на уроках истории в V-VIII классах средней школы: Дис. … канд. пед. наук. – Л., 1955.
Шакеева Ч.А. Социально-психологические аспекты влияния современного кино на ценностные ориентации молодежи: Дис. … канд. псих. наук. – Л., 1983.
Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. - М., 1989.
Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников. Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1989. - 216 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. - 66 с.
Шариков А.В. Подростки – телекоммуникаторы: Новый феномен национального телевидения России//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/Под ред. А.В.Шарикова. – М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. – С.11-14.
Шариков А.В. Предисловие//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/ Под ред. А.В.Шарикова. – М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. – С.5.
Шариков А.В. Ритмы городской телеаудитории. М.: ВГТРК, 1997.
Шариков А.В., Строганова Т.В. Содержание, формы и методы медиаобразования в СССР (Аннотированный библиографический указатель). - М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. - 92 с.
Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. Для старших классов школ гуманитарной ориентации. - М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. - 44 с.

Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. – М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1991. - 43 с.
Шахмаев Н.М. Дидактические проблемы применения технических средств в учебном процессе средней общеобразовательной школы: Дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1967.
Шеин С.А. Психологические особенности отношения старшеклассников к персонажам кинопроизведений: Дис. … канд. псих. наук. – М., 1982.
Шипнягова Е.Я. Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы. Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2003.
Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 1999. – 143 с.
Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 1999. –143 с.
Эйзенштейн С.М. Избран. произв.: В 6 т. – М., 1964. – Т. 1. – С.548, 568.
Юренев Р.Н. Чудесное окно. – М.: Просвещение, 1983. – 287 с.
Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
Янеляускас Э.А. Воспитание социально-художественной активности личности в процессе самодеятельного кинотворчества: Дис. … канд. пед. наук. – Л., 1983.
Ястребцева Е.Н. Ребенок и средства массовой коммуникации в отечественной школе//Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка. - М.: ЮНПРЕСС, 1994.

Основная литература

Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.
Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.
Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М.: Искусство, 1986. - 110 с.
Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
Нечай О.Ф. Основы киноискусства. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 175 с.
Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
Революция - искусство - дети. Материалы и документы/Сост. Н.П.Старосельцева. – М.: Просвещение, 1967. – 416 с.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. – М.: Новая школа, 1993. – 90 с.

Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.
Хилько Н.Ф.Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. - 66 с.

Дополнительная литература

Баженова Л.М. В мире экранных искусств. - Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. - 71 с.
Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.
Бондаренко Е.А. В мире кино. М., 2003.
Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры». - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.
Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.
Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с Х музой: Беседы о киноискусстве. Книга для учащихся старших классов. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т.1. - 223 с. Т.2. - 175 с.
Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
Возчиков В.А. Введение в медиаобразование. Учебное пособие. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. – 64 с.
Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. – 25 с.
Горюхина Э.Н. Киноклуб как форма научно-исследовательской работы студентов. Новосибирск, 1980.
Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика: Материалы российско-французского семинара/Под ред. А.В.Шарикова – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – 77 с.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
Кириллова Н.Б. Кинометаморфозы. Екатеринбург, 2002.
Кириллова Н.Б. Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. Учебное пособие. – Екатеринбург: СИПИ, 1992. – 92 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.
Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.
Пензин С.Н. Кино в Воронеже. – Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2004. – 107 с.
Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
Пензин Сталь Никанорович. Библиографическое пособие/Сост. В.М.Невежина. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. – 87 с.

Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Отв. Ред. С.М.Одинцова. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997. - 64 с.
Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
Строева А.С. Дети, кино и телевидение. - М.: Знание, 1962. - 47 с.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
Федоров А.В. Медиа и образование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С.15-23.
Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С.29-30.
Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//Журналистика в 2003 году: обретения и потери, стратегии развития. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – С.38-39.
Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. – 2003. - №№ 3-4.
Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
Черепинский С.И. Учебное кино: История становления, современное состояние и тенденции. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 168 с.
Шак Т.Ф. Медиаобразование в практике подготовки музыкантов//Гуманитарное образование в современном вузе: традиции и новации, Краснодар, 2002. – С.135-136.
Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.

4.Исторические этапы развития медиаобразования в зарубежных странах

Цели. После изучения главы 4 студент должен:

a) знать:	***b) уметь:***
- основные этапы истории возникновения и развития медиаобразования в зарубежных странах;	- выявлять отличия конкретных этапов развития медиаобразования в ведущих зарубежных странах (Франция, Великобритания, Германия, США, Канада, Австралия и др.)
- особенности развития медиаобразования в зарубежных странах на различных исторических этапах;	- анализировать характер влияния различных теорий медиаобразования на развитие зарубежной медиапедагогики
- основные направления деятельности ведущих западных медиапедагогов	- выявить разницу между творческими подходами ведущих западных медиапедагогов
- основные проблемы и тенденции современного этапа развития медиаобразования в зарубежных странах	- обозначить трудности и проблемы, с которыми сталкивается развитие медиаобразования за рубежом
- характер деятельности зарубежных ассоциаций медиаобразования	- раскрыть сущность и задачи основных акций зарубежных ассоциацией медиаобразования

Основные вопросы к главе 4

Каковы отличия конкретных этапов развития медиаобразования в ведущих зарубежных странах (Франция, Великобритания, Германия, США, Канада, Австралия и др.)?
В какой степени различные теории медиаобразования повлияли на развитие зарубежной медиапедагогики?
Какова разница между творческими подходами медиапедагогов Великобритании и США?
Почему медиаобразование в Канаде и Австралии получило большее развитие, чем в США?
С какими трудностями и проблемами сталкивается развитие медиаобразования в зарубежных странах?

Ключевые слова главы 4

аудиовизуальное образование (audiovisual education)	основные этапы истории развития медиаобразования в зарубежных странах
глобальная деревня (global village)	получатель (recipient)
интернет-образование (Internet education)	Сообщение (message)
канал (channel)	экранное образование (screen education)
коммуникатор (communicator)	эффект (effect)

Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века

Медиаобразовательное движение начального этапа, как известно, зародилось в Западной Европе и опиралось в основном на материал кинематографа и прессы.

Лидером европейского медиаобразования, бесспорно, была родоначальница кинематографа – ***Франция.*** Еще в 1915 году одна из парламентских комиссий обратилась к министерству образования с рекомендациями по использованию кинематографа в учебном процессе. С 1921 году в Париже возникло киноклубное движение, отличавшееся ярко выраженными медиаобразовательными целями. Параллельно во многих учебных заведениях активно развивалось движение юных журналистов. С легкой руки знаменитого французского педагога С.Френе (C.Freinet) выпускаются школьные, лицейские и университетские газеты [Freinet, 1927].

Уже в 1922 году во Франции прошла первая национальная конференция региональных отделений кинообразования (offices regionaux du cinema educateur). На одном из педагогических конгрессов было предложено готовить кинопедагогов в университетах [Martineau, 1988, p.28].

В 1929 году эти отделения стали на путь объединения, которое окончательно завершилось в 1933 году, когда возник Французский союз региональных кинообразовательных отделений (Union francaise des offices du cinema educateur laique). К концу 30-х годов количество кинозалов в различных учебных заведениях и организациях достигло 23 тысяч.

В 1936 году французская Лига образования инициировала создание движения «Кино и молодежь» (Cine-Jeunes), которое объединило детей, участвующих в обсуждении фильмов, развивающих критическое мышление и художественный вкус, творческие способности [Chevallier, 1980, p.9].

Нацистская оккупация прервала интенсивное развитие медиаобразования во Франции, однако после 1945 года оно получило новый импульс. Возникла Федерация киноклубов Франции (Federation francaise des cine-clubs). Начался выпуск журнала «Образование и кино».

В октябре 1947 года под патронажем Министерства по делам молодежи и спорта Франции был открыт Национальный институт молодежи и массового образования (L'I.N.J.E.P. – Institute national de la jeunesse et de l'education populair). Целью этой организации стала поддержка образования молодежи во всех формах, в том числе и средствами медиа (ее архив насчитывает сегодня более 40000 изданий, включая работы по педагогике).

В марте 1949 года во Франции состоялась педагогическая конференция, на которой были предложены следующие направления развития медиаобразования:

-дальнейшее развитие сети киноклубов, деятельность которых включала бы: изучение истории и языка кинематографа, его связи с различными видами искусств; анализ и обсуждение фильмов; проведение практических занятий по съемке и монтажу;

-содействие в плане подготовки медиапедагогов (стажировки и т.д.);

-создание специального отдела для материального снабжения учебных заведений и киноклубов аудиовизуальной техникой [Cahiers pedagogiques, 1986, p.6].

В целом во Франции тех лет доминировали «практическая», «эстетическая» и «защитная» теории медиаобразования.

История медиаобразования в ***Великобритании*** также насчитывает уже несколько десятилетий. Еще в 1929 году Британское управление образованием убеждало преподавателей развивать у учащихся уровни вкуса и оценки кинофильмов [Brown, 1991, p.57]. Как и во многих других странах, это движение началось с кинообразования, а затем охватило более широкий спектр (пресса, радио, телевидение, видео, реклама, Интернет и т.д.).

В Британии существует несколько организаций, занимающихся различными вопросами медиаобразования. Среди них можно выделить Британский киноинститут (British Film Institute – BFI), основанный правительством в 1933 году. В институте есть отдел образования, обладающий уникальной коллекцией книг (41000 экземпляров на 15-ти языках), журналов (145000 номеров из 45 стран мира) и газет (2000000 номеров), так или иначе имеющих отношение к медиакультуре. Отдел образования в течение многих лет проводит конференции и семинары, медиакурсы для учителей, осуществляет масштабные исследования, публикует книги, учебные пособия и методические рекомендации для педагогов.

В 30-х годах XX века британское медиаобразование (впрочем, тогда данный термин не употреблялся, речь шла об обучении с применением средств массовой информации – кино, радио, прессы) развивалось в основном согласно «предохранительной», «прививочной» парадигме (*the inoculative paradigm*), направленной на противостояние вредному влиянию медиа.

История медиаобразования в ***Германии,*** по сути, началась еще в XVII веке с инициативы знаменитого педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670),

который весьма оптимистично отнесся к тогдашней новинке – прессе. Я.А.Коменский был убежден, что газета может развивать лингвистические способности учащихся, дать им полезную информацию по текущим событиям и географии.

В эпоху Веймарской республики (20-е годы XX века) о роли медиа в обществе и проблемах образования шли довольно широкие споры, которые велись, в частности З.Кракауэром (Siegfrid Kracauer), Р.Арнхеймом (Rudolf Arnheim), В.Беньямином (Walter Benjamin) и Б.Брехтом (Bertolt Brecht). Далее последовал мрачный период нацизма (1934-1945), когда медиа были превращены властями в послушный инструмент пропаганды…

Доминанта «художественной концепции» в медиаобразовании на Западе в 50-х – 60-х годах XX века

Франция продолжала лидировать в мировом медиаобразовательном процессе этого периода. С 1952 года стали проводиться курсы аудиовизуального образования для педагогов. В связи с бурным развитием радио и телевидения Французский союз региональных кинообразовательных отделений (Union francaise des offices du cinema educateur laique – U.F.O.C.E.L.) в 1953 году был переименован во Французский союз аудиовизуального образования (Union francaise des oeuvre laiques d'education par image et par le son – U.F.O.I.E.I.S.). В 1966 году возникла Ассоциация «Пресса – Информация – Молодежь» (Association Press – Information – Jeunesse).

В 1963 году в документах Министерства образования Франции нашли отражение идеи эстетической теории медиаобразования. Поощрялись (в том числе и материально) стремления учителей к кинообразованию учащихся (изучение истории, языка, жанров киноискусства, техники съемки, оценка эстетических качеств фильмов).

К дискуссии о медиаобразовании подключился и один из его основоположников – С.Френе, отметивший, что кино и фотография - не только развлечение и средство обучения, не только искусство, но новая форма мышления и самовыражения [Freinet, 1963, p.12]. Он был убежден, что «школьники должны овладеть языком аудиовизуальных медиа» [Freinet, 1963, p.4] по аналогии с практическим познанием азов живописи. Ведь если вы сами не рисуете и смотрите на картину, это одно, а если вы сами умеете рисовать, то лучше сможете оценить работу другого художника» [Freinet, 1963, p.13].

С начала 60-х годов школьное и университетское аудиовизуальное образование (курсы по кинообразованию читались в 23-х университетах) развивалось под влиянием достижений европейского «авторского кино», прежде всего французской «новой волны» (nouvelle vague). В киноклубах 60-х большой популярностью пользовались леворадикальные идеи антиколониального (начало 60-х) и маоистского (вторая половина 60-х) толка, что неоднократно приводило к конфликтам с властями. Однако у киноклубного движения были и критики. К примеру, отмечалось, что

«ведущий киноклуба, избежавший опасностей субъективности и неопределенности, слишком часто впадал холодный анализ «технологий». Этот подход … в медиаобразовании подается иногда под покрытием фразеологии, заимствованной из семиотики, но без полного понимания семиотического подхода» [Bennett, 1977, p.14].

И хотя курсы по киноискусству и журналистике преподавались почти во всех французских университетах, медиаобразование в школах долгое время было в основном факультативным. Одна из первых попыток ввести изучение медиа в школьный учебный план была предпринята во Франции в середине 60-х. По инициативе Лионского Института языков и Лионского Католического университета программы медиаобразования были внедрены в двух сотнях начальных школах и в более сотни средних школ Франции.

С 50-х годов XX века в *Бельгии* также стало активно развиваться кинообразование. В 1961 году профессор Католического Левенского университета Дж.М.Петерс (J.M.Peters) в материале, подготовленном для ЮНЕСКО, подчеркивал, что кинообразование помогает учащимся развивать критическое мышление, аналитические способности, эстетическое восприятие, что, бесспорно, обогащает их жизненный опыт, хотя не менее значимыми являются и внеэстетические - социальные, этические и духовные аспекты контакта аудитории с фильмом.

В 1950 году в ***Британии*** первоначально сформировалась концепция «экранного образования», когда «три школьных учителя основали Общество кино/телеобразования (Society for Education in Film and Television (SEFT). … Термин «экранное образование» (screen education) появился как международный в начале 1960-х. До этого был больше распространен термин «кинообразование» (film education), но с развитием телевидения возникло убеждение, что два экранных медиа должны быть соединены для образовательных целей» [Moore, 1969, p.10]. Под воздействием теории «авторского кинематографа», медиаобразование в Британии было связано в 60-х годах XX века с изучением «медиа как популярной культуры» в лучших ее образцах (*popular arts paradigm*). В то же время на развитие медиаобразования в Британии определенное влияние оказали идеи выдающегося канадского исследователя медиакультуры М.Маклюэна (M.McLuhan). И хотя в 1964 году «не больше чем в дюжине из 235 педагогических колледжей Англии и Уэльса предлагали студентам вспомогательные курсы по экранному образованию» [Marcussen, 1964, p.73], начиная с 60-х, медиакультура в том или ином виде стала изучаться в большинстве британских университетов.

Главная проблема состояла в том, чтобы найти необходимое время для медиаобразования в школьном расписании. В ряде школ в Англии в начале 60-х экранное образование успешно преподавалось автономно. Но уже тогда британские медиапедагоги полагали, что медиаобразование должно быть «представлено шире, … и более логично связать экранное образование с преподаванием родного языка» [Higgins, 1964, p.51].

Отчетливую ориентацию британских педагогов 60-х в сторону эстетической теории медиаобразования можно проследить в учебной программе, подготовленной А.Ходгкинсоном (Hodgkinson) с целями: «увеличить понимание и удовольствие, получаемые учащимися от телевидения и кино; их познание человеческого общества и индивидуальной уникальности; обеспечить самозащиту против коммерческой и другой эксплуатации; поощрить самовыражение не только в традиционных формах (разговор, письмо, рисунок, и т.д.) но на языке экрана (создание фильмов)» [Hodgkinson, 1964, p.26].

Тематический план этой учебной программы выглядел следующим образом:

«Первый год обучения:

1. Введение: потребность в коммуникации: ее характер и формы; экранная коммуникация.
2. Основы: фотография, оптика, восприятие, постоянство видения, техническое развитие кинематографа, телевидения.
3. История: родословная кино и телевидения: изучение основных этапов развития и т.д. Сюжет в фильме.
4. Грамматика экрана: изображения, движение, звук. Простой технический словарь («съемка», «редактирование» и т.д).

Второй год обучения:

1. Кинопроизводство: производство, прокат, продажа, прибыль. Влияние аудитории. Роль критики.
2. Телевизионная промышленность: компании, производящие передачи и рекламу. Законы о ТВ. Будущее телевидения.
3. Процесс создания фильмов.
4. Телепроизводство: различия между кино- и телепроизводством.
5. Экран и другие искусства: Сравнения с литературой, драмой, поэзией, и т.д.

Третий год обучения:

1. Дальнейший анализ и обсуждение избранных фильмов и фрагментов, с акцентом на содержании. Тематика фильмов: вестерны, путешествия, преступления, войны, и т.д. Обсуждение текущего репертуара телевидения и кино. Опыт критического анализа.
2. Упражнения в написании сценариев, основанных на простых случаях, которые могут быть легко сняты в учебных условиях в качестве упражнения.
3. Съемка фильма» [Hodgkinson, 1964, p.26-27].

Британские медиапедагоги тех лет хорошо понимали дискриминационный подход эстетической теории медиаобразования. «Дискриминация/разборчивость означает … обнаружение разницы между явлениями/предметами. … Обучение дискриминации/разборчивости означает обучение выявления различия между хорошими и плохими

фильмами. … Цель в том, чтобы научить детей не только выявлять, но и обоснованно предпочитать хорошее» [Higgins, 1964, pp.31-32].

Медиаобразование в ***Германии*** развивалось более медленными темпами. Лишь к 60-м годам XX века немецкие педагоги стали рассматривать медиа не только как «технические средства обучения» или «вспомогательный инструмент» к уроку, но и как предмет для отдельного изучения. В это время сильное распространение получили идеи французского семиотика К.Метца (Christian Metz). Идеи К.Метца, в частности, стали основой для медийных учебных курсов Берлинского технического университета и Мюнстрского университета.

Медиаобразование в ***Швейцарии*** развивалось под влиянием французской и немецкой медиапедагогики. Швейцария – многонациональная и многоязыковая страна. 64% процента швейцарцев говорят по-немецки (главные города – Берн, Цюрих и Базель), 19% - по-французски (главные города – Женева и Лозанна), 8% - по-итальянски (главные города – Лугано и Локарно), 0,6% - по-ретроромански (при этом 20% швейцарского населения – иностранцы, например, многочисленные чиновники аппаратов ООН и ЮНИСЕФ в Женеве). Швейцария – федеративное государство, где каждый из 26-ти кантонов имеет свой собственный учебный план. Начиная с 20-х годов медиаобразование в Швейцарии было основано на частных инициативах, и ограничивалось акциями в плане дополнительного образования. В 50-х – 60-х годах (как, впрочем, и в настоящее время) здесь не было четких стандартов изучения медиакультуры в школах. Учебные планы некоторых кантонов лишь содержали общие цели медиаобразования, но нигде не было сказано о его конкретных методах и инструментах. Таким образом, преподаватели интерпретировали учебный план индивидуально (то есть от нулевой медиаобразовательной составляющей до продвинутых курсов, опирающихся на передовые достижения медиапедагогов). В 60-х годах XX века в Швейцарии получил довольно широкое распространение медиаобразовательный подход развития критического мышления, интегрированный в дисциплины по искусству и родному языку. В некоторых гимназиях медиакультура преподавалась даже как самостоятельный предмет.

Медиаобразование в ***Голландии*** долгое время ограничивались специальными показами в молодежных клубах и организациях без дальнейшего продолжения педагогической работы. «Наиболее активными были религиозные организации, которые создали специализированные учреждения - две протестантских и одну католическую - для обеспечения информацией относительно качества фильмов и их обсуждения. Очень важно, они также организовывали кинообразование молодежи и преподавателей. Эти курсы отличались настойчивым морализаторством и сформировали первую группу голландских кинопедагогов» [Kruger, 1977, p.34].

В 1968 году медиаобразование в Нидерландах получило дополнительный импульс: новый закон для средних школ. В нем был сделал

серьезный акцент на развитии способностей ребенка. Курсы по киноискусству смогли теперь официально стать факультативами в средних школах, что было первым шагом к официальной интеграции аудиовизуального образования в расписание.

Вместе с тем, наиболее важным был третий этап мер, предпринятых голландским правительством. В 1969 стартовали курсы экранного образования для преподавателей (240 часов). По их окончании удостоверения выдавались только тем педагогам, кто успешно выполнял творческий медиаобразовательный проект с их собственным классом и готовил об этом письменный отчет [Kruger, 1977, p.34].

Как и во многих других странах, медиаобразование в ***Скандинавии*** возникло еще в 20-х годах (сначала на материале кинематографа). В Дании, к примеру, с 1961 по 1969 год целая глава официального образовательного школьного стандарта была посвящена экранным искусствам. Для поддержки медиаобразования в 1966 была создана Dansk Filmlaererforening (Национальная Ассоциация кинопедагогов), она начала активно выпускать медиаобразовательную литературу и способствовать обмену идеями между преподавателями. Министерство образования Дании продолжило финансировать курсы по медиа. Новые преобразования учебных планов во всех датских школах начались в 1969 году [Pedersen, 1977, pp.48-49].

Были намечены «четыре важных области медиаобразования: a) просмотр и анализ экранных произведений; b) сравнение литературных текстов и фильмов; c) подробный анализ произведений киноискусства; d) изучение телевидения» [Pedersen, 1977, p.50].

В рамках кинообразовательной парадигмы, ориентированной на эстетическую концепцию, развивалось медиаобразование в Финляндии, Норвегии и Швеции.

Медиаобразование на американском континенте до 50-х годов находилось в зачаточном состоянии. Известно, что ***Канада*** - родина знаменитого теоретика медиа – М.Маклюэна (M.McLuhan). Именно он еще в 50-е годы разработал первый в стране специальный учебный курс, касающийся изучения медиакультуры. Как и во многих других странах, история медиаобразования в Канаде началась с курсов по основам киноискусства. В 60-х годах XX века кинообразование стало обычным явлением в канадских средних школах [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, p.140]. Это движение получило название Screen Education - «Экранное образование». В 1968 Отдел образования в Онтарио учредил новую должность ассистента в области экранного образования [Moore, 1969, p.11]. В это же время была создана первая организация, объединившая канадских медиапедагогов – Канадская ассоциация экранного образования [CASE: Canadian Association for Screen Education], которая в 1969 году провела первую масштабную национальную конференцию в Торонто.

Как и в Британии, канадские медиапедагоги тех лет в своих практических действиях опирались в основном на

эстетическую/дискриминационную теорию медиаобразования: «идея экранного образования, - писали они в инструктивном документе, - состоит в том, чтобы избавить детей от пассивного просмотра фильмов и телепередач, чтобы научить их оценке, повышать уровень их избирательности, восприятия и анализа экранных медиатекстов, увеличивать их удовольствие от контакта с экраном, их понимание киномастерства. … Есть две стороны этого. Первый относится к оценке фильма и телепередачи как художественным произведениям. Другой должен помочь молодежи выработать самозащиту против возможной манипуляции/эксплуатации, помочь учащимся объективно справиться с огромной властью визуальных медиа. Короче говоря, цель экранного образования в том, чтобы научить молодежь критическому пониманию и избирательности/дискриминации - видеть различия между хорошими и плохими фильмами/телепередачами … и, идя далее, учить их предпочитать и воспринимать лучшее» [Stewart, and Nuttall, 1969, p.5].

Подтверждение такого рода эстетической ориентации мы находим в трудах канадского медиапедагога Дж.Мура: «Мы должны столкнуться с прямыми вызовами экрана - не только из-за степени влияния телевидения и фильмов, но также и потому, что они могут обеспечивать нас богатым опытом культуры и способностью к высоким уровням художественного развития» [Moore, 1969, p.9].

Еще в 1911 году, когда в ***США*** был основан Национальный Совет преподавателей английского языка (National Council of Teachers of English), педагоги обсуждали тему образовательное значение кинофильмов [Costanzo, 1992, p.73]. Так что медиаобразование в США в какой-то степени существовало в виде отдельных направлений с 20-х - 30-х годов XX века (кинообразование, медиаобразование на материале прессы и радио). К примеру, профессор Э.Дэйл (Edgar Dale) из университета Огайо пропагандировал школьное медиаобразование на материале прессы еще в конце 1930-х. Однако обучение такого рода касалось в основном специализированных факультетов (кинематографии, журналистики) немногих университетов и не носило массового характера. Однако с 1958 года в США стала внедряться в школах программа «Газета в классе», которая спонсировалась прессой через Американскую Газетную Ассоциацию (American Newspaper Publishers Association (ANPA). В нее были вовлечены 95000 преподавателей из 34000 школ и больше пяти миллионов учащихся [Sim, 1977, p.75].

И если к концу 1940-х, только пять американских университетов имели кинофакультеты, то к началу 1950-х, по крайней мере, еще полдюжины вузов предлагали широкий спектр учебных кинокурсов. А к середине 60-х годов курсы по радио и телевидению читались уже в двух сотнях колледжей, и число такого рода курсов превысило две тысячи» [Marcussen, 1964, p.74].

В 60-х годах медиаобразование в США, как и во многих других ведущих странах мира (во Франции, Канаде, Великобритании),

концентрировалось вокруг кинообразования (film education). В частности, получило довольно широкое распространение практическое кинообразование, основанное на том, что школьники или студенты под руководством педагога пытались снимать короткие документальные и игровые фильмы на восьмимиллиметровой пленке. Этот вид деятельности стал возможен благодаря тому, что именно в 60-х годах поступили в массовую продажу относительно недорогие, компактные любительские кинокамеры, соответствующие им пленки, химические реактивы и т.д. Была создана сеть лабораторий (в том числе – университетских и школьных), способных проявлять и отпечатывать снятые любителями киноленты. В эти годы в Америке возникла первая ассоциация деятелей экранного образования (Association for Screen Education). В 1969 году на базе университетов штатов Юта и Огайо была разработана серия материалов по развитию «критического видения» (*critical viewing*) для внедрения в Орегоне, Сиракузах, Нью-Йорке, Лас-Вегасе, Неваде и Флориде [Tyner, 1999]. Таким образом, кинообразование стало первой ступенькой к современному медиаобразованию.

Однако в большинстве случаев «экранное» медиаобразование использовало медиатехнику (к примеру, учащиеся овладевали умениями обращаться с кино-телеаппаратурой), а не изучало собственно медиакультуру. То есть с помощью аудиовизуальной аппаратуры снимались какие-то сюжеты, или медиаматериалы служили иллюстрацией к коллективным дискуссиям на актуальные социальные темы (например, о вьетнамской войне, защите гражданских прав и т.д.). Хотя уже тогда в Америке было немало учителей, посвящавших занятия изучению киноязыка, эстетике фильма.

Конечно, школьное медиаобразование в США не было обязательным. Но учителя-энтузиасты пытались расширить рамки медиапредпочтений своих учеников, вывести их из замкнутого круга «поп-культуры» (pop culture), заинтересовать шедеврами искусства (art house). Предполагалось, что таким путем можно развить художественное восприятие аудитории до степени адекватного понимания творчества О.Уэллса (O.Welles) или С.Кубрика (S.Kubrick). Это эстетическое/художественное медиаобразование (*aesthetical approach, media as popular art approach*) в степени «избирательности» или «локальности» спектра медиа перекликалось с так называемым «инъекционным» или «прививочным» подходом (*inoculation approach*) и подходом «гражданской защиты» (*civil defence*), возникшими еще в 30-е и 40-е годы XX века и критиковавшимися многими исследователями [L.Masterman и др.]. Правда, эстетическое медиаобразование выбирало из спектра медиа только художественные медиатексты в надежде научить аудиторию ценить шедевры (*art house*) и отвергать халтуру (*trash*). А «инъекционное» ограничивалось концентрацией на отрицательном воздействии медиатекстов, содержащих изображение насилия и прочих негативных явлений в социуме. Педагоги хотели с помощью медиаобразования защитить учащихся от воздействия медиа на их

мораль и поведение.

60-е годы стали «золотым веком» для художественного подхода к медиаобразованию в США, правда, в основном в сфере высшей школы. Многие университеты включили в свои учебные планы курсы кинообразования (film studies), основанного на изучении киноязыка, истории киноискусства и творчества крупнейших мастеров экрана [Masterman, 1997. pp.22-23]. Такого рода курсы, как правило, строились по аналогии с курсами теории и истории литературы. Правда, выявлению разницы между «хорошим» и «плохим» фильмом мешала размытость понятия «хорошего эстетического восприятия и вкуса» и слабая разработка критериев художественной ценности медиатекста. Ведь часто за рамками занятий по медиаобразованию оставались вопросы типа: «Для кого и для чего тот или иной медиатекст представляет художественную ценность? По какому критерию можно вообще судить, что этот медиатекст ценен?» [Masterman, 1997, p.24]. Кроме того, подходы художественного медиаобразования, действительно, оставляли в стороне информационную сферу медиа – прессу, радио и теленовости. Сторонники «кристально чистого» художественного медиаобразования не затрагивали и такие стороны процесса, как производство, тиражирование, контроль и потребление медиатекстов. Впрочем, здесь следует сделать оговорку, что на практике один и тот же медиапедагог мог включать в программу курса по медиаобразованию сразу несколько его направлений (к примеру, «инъекционное», этическое и художественное, развивать эстетическое восприятие и одновременно рассматривать проблемы создания медиатекстов и взаимоотношений медиа с аудиторией).

В 1962 году в Осло состоялась представительная международная конференция по «экранному» медиаобразованию. В ее итоговом документе были определены следующие приоритетные цели: «помочь зрителям лучше понимать то, что они видят на экране; поощрять аудиторию к осознанному выбору в экранных предпочтениях; способствовать большей компетентности аудитории в своих суждениях, чтобы извлекать больше пользы из тех произведений (документальных и игровых), которые могут обогатить их жизнь» [Recommendation…, 1964, p.78]. Среди рекомендаций, принятых конференцией, можно выделить следующие:

-введение и интеграцию экранного образования в расписание учебных заведений (средних и высших), в неофициальное и внешкольное экранное образование при наличии необходимых медиаматериалов и средств получения их;

-уделение внимания телевизионным аспектам экранного образования;

-подготовку преподавателей экранного образования («мы обращаемся к министерствам образования, властям и другим учреждениям не только, чтобы поддержать то, что уже сделается, и поощрить преподавателей включаться в экранное образование, но также, чтобы расширять это в направлении для более всесторонних курсов для преподавателей. ... Курсы

изучения экранных медиа должны быть внедрены в учебные планы педагогических вузов»);
-расширение международного сотрудничества в области экранного медиаобразования» [Recommendation…, 1964, pp.77-79].

Основные тенденции развития медиаобразования на Западе в 70-х – 80-х годах XX века

Развитию медиаобразования на всех этапах его существования помогала существенная поддержка ЮНЕСКО. В середине 70-х годов ЮНЕСКО заявило не только о своей полной поддержке медиаобразования, но и о медиаобразовании, как о приоритетном направлении на ближайшие десятилетия. С 1972 года медиаобразовательные аспекты включены в программные документы Министерства образования *Франции.* В 1975 году был основан Institute de formation aux activites de la culture cinematographique – I.F.A.C.C. (Институт подготовки кадров для развития кинематографической культуры), ожививший процесс медиаобразования в вузах, теперь в большей степени ориентированного на семиотическую теорию. А в 1976 году медиаобразование впервые официально стало компонентом национального учебного плана средних учебных заведений.

Вот как выглядели медиаобразовательные задачи в министерском циркуляре по художественному воспитанию 1977 года:
1)«используя короткометражные сюжеты о зарождении кинематографа, заниматься с учащимися практическими упражнениями по разложению процесса движения на его отдельные компоненты и наоборот;
2)ввести понятие жанра фильма или телепередачи;
3)использовать практические занятия на основе фотографий, афиш, комиксов, для ознакомления учащихся со структурой изображения и его возможностями;
4)объяснять на конкретных примерах как происходит создание фильма (сценарий, съёмка, трюки, эффекты, озвучивание, монтаж);
5)опираясь на искусство фотографии, постепенно подвести учащихся к созданию собственных коротких фильмов (2-3 минуты, без звука);
6)выбирать с учащимися музыкальные отрывки, которые могли бы сопровождать некоторые эпизоды, комментировать звуковой и музыкальный ряд известных фильмов;
7)проводить практические занятия по звукозаписи;
8)организовывать обсуждения известных фильмов, соответствующих возрасту и интересам учащихся, стимулируя их к высказыванию собственной оценки, её аргументации, анализу увиденного» [Chevallier, 1980, p.13].

На выполнение этих задач в школах рекомендовалось отводить до 10% учебного времени.

В министерском документе 1978 года можно отчетливо проследить синтез «эстетической» и «практической» медиаобразовательных концепций:
-«приобщать школьников к съёмкам собственных фото/видеосюжетов с использованием различных типов аппаратов и объективов;

-познакомить аудиторию с историческими этапами развития кинематографа и его техническими возможностями;
-дать понятие жанра (вестерн, комедия, драма, трагедия и т.д.);
-посредством просмотра выдающихся произведений кинематографа изучать творчество великих режиссёров, сценаристов и т.д.;
-на практическом уровне организовывать создание самими учащимися небольших видеоматериалов, как немых, так и озвученных» [Chevallier, 1980, p.14].

Начиная с 1979 года медиаобразование (education aux medias) во Франции было поддержано сразу несколькими французскими министерствами. Например, вплоть до 1983 года при патронаже Министерств образования, развлечений и спорта осуществлялся проект «Активный юный телезритель» (Le telespectateur actif). Он охватывал очень широкие слои общества – родителей, учителей, организаторов молодежных клубов и т.д. Проводились исследования влияния телевидения на детскую и молодежную аудиторию, выяснялась роль ТВ в жизни молодых зрителей. Организация, возникшая на основе этого проекта, называется APTE (Audiovisuell pour tous dans l'education) - «Аудиовизуальные медиа в образовании для всех». APTE издает специальный журнал, который выходит три раза в год.

В рамках Министерства образования Франции существует Национальный Центр педагогической документации (Centre National de la Documentation Pedagogique - CNDP). Это главная организация для 22 региональных центров (Centre Regional de la Documentation Pedagogique - CRDP). Внутри регионов существуют департаменты (Centre Departemental de la Documentation Pedagogique - CDDP). А иногда и отдельные местные центры (Centre Local de la Documentation Pedagogique). Эти центры служат научному и практическому обмену опытом между педагогами. К примеру, CDDP департамента Жироны уделяет основное внимание научному руководству Недели прессы в школе. Центральный офис CNDP в Париже занимается больше фундаментальными исследованиями, но также осуществляет собственные медиапроекты. Главной целью, однако, остается исследование медиа и их воздействий. Другой серьезной инициативой в данном направлении стала акция Регионального Центра педагогической документации в Бордо под руководством Рене Ла Бордери (R. La Borderie). Проект назывался «Введение в аудиовизуальную культуру», а потом был переименован во «Введение в коммуникацию и медиа». В рамках этого проекта школьники изучали различные формы медиа (прессу, рекламу, учебную литературу и т.д.), выполняли творческие задания и т.д.

Важную роль в системе французского медиаобразования играет и Национальный аудиовизуальный институт (L'I.N.A. – L'Institute National de l'Audiovisuel), созданный в 1974 году. Его инновационный отдел обладает впечатляющей коллекцией исследований, аудиовизуальных материалов, публикаций, касающихся медиа (в основном – телевидения и радио).

Показательным проектом в сфере медиаобразования во Франции стала Неделя прессы в школе (Semaine de la Presse dans l'ecole), которая проводится с 1976 года. При этом понятие «пресса» не ограничивается лишь печатными медиа, но включает в себя также радио или телевизионное вещание (преимущественно региональных станций). Неделя прессы нацелена на совместную работу школьников с профессиональными журналистами. Как правило, учащиеся сами должны выяснить способы функционирования медиа, это происходит с помощью learning by doing (обучение через деятельность), в том числе в цикле имитационных творческих заданий (то есть заданий, практически имитирующих процесс создания медиатекстов различных видов и жанров). В Неделе прессы, как правило, участвуют около 7000 французских школ. Так только в 1996 году Неделей прессы было охвачено четыре миллиона школьников и 250 тысяч педагогов, около 600 средств информации (местных и региональных газет, телеканалов, радиостанций, издательств и т.д.).

В 1982 году известный французский медиапедагог и исследователь Ж.Гонне (J.Gonnet) обратился в Министерство образования Франции с предложением создать национальный медиаобразовательный центр, который смог бы помочь педагогам учебных заведений различного типа эффективно внедрять средства массовой информации в образовательный процесс. Совместно с П.Вандевурдом (P.Vandevoorde) он выделил следующие главные цели будущего центра:

«1)развивать критическое мышление путем сравнения различных источников информации и формировать более активных и ответственных граждан;

2)развивать дух толерантности, способность услышать аргументы друг друга, понимание плюрализма идей, их относительности;

3)внедрить динамичные педагогические инновации, касающиеся учебных заведений всех уровней;

4)покончить с изоляцией школы от медиа, то есть установить тесные отношения с жизненными реалиями;

5)использовать преимущества специфических форм печатной и аудиовизуальной культуры в нашем обществе» [CLEMI, p.12].

План Ж.Гонне был не только одобрен, но и поддержан Министерством образования материально – 26 апреля 1983 года в Париже был официально открыт Центр связи образования и средств информации (Centre de liaison de l'inseignement et des moyens d'information - CLEMI). Директором центра был назначен профессор Жак Гонне.

CLEMI вот уже два десятка лет активно работает не только в Париже, но и практически во всех французских провинциях и франкофонных «заморских территориях». Со времени своего основания CLEMI способствует внедрению медиа в процесс обучения, проводит регулярные курсы для учителей, выпускает газеты и журналы, книги, освещающие проблемы медиаобразования, накапливает базу документальных ресурсов по проблемам медиакультуры и медиапедагогики.

Несмотря на то, что французские учебные заведения (а это в основном – государственные учреждения) испытывают постоянную нехватку финансирования, еще в 1985-1986 годах правительство Франции осуществило знаменательный проект компьютеризации школ в рамках программы «Информатика для всех». Правда, тогда была использована система государственного французского концерна «Томпсон», уже и в то время далеко не самая современная (поэтому даже сегодня не все французские школы имеют доступ к Интернету). К тому же во Франции существует собственная сетевая компьютерная система (Minitel), которая, увы, скорее, ухудшает, чем улучшает приобщение французов к международной сети. Долгое время тормозило широкое внедрение Интернета во Франции и влиятельная компания France Telecom (FT), которая поддерживала слишком высокие цены на свои услуги.

По похожей орбите развивалось медиаобразование в ***Бельгии.*** В начале 70-х там были созданы инспекционные службы аудиовизуальных средств в образовании, а в 1975 году открылся аудиовизуальный центр в Льеже.

Романская часть ***Швейцарии*** также всегда находилась в сфере парижского притяжения. С 1976 года в Женеве при активном участии медиапедагогов из Аудиовизуального Совета (C.A.V. – Conseil de l'audiovisuel) свыше 3000 школьников прошли курсы кинообразования [Conseil de l'audiovisuel, 1998]. С приходом видео в 80-х годах XX века стал более распространенным так называемый практический подход в медиаобразовании, когда основное внимание уделялось созданию учащимися своих собственных аудиовизуальных медиатекстов [Suss, Bernhard and Schlienger, 2002].

В 70-х - 80-х годах XX века медиаобразование в ***Британии*** расширилось с созданием новых кинообразовательных курсов для средней школы и позже новых курсов по медиа, которые были включены в экзаменационный список для 16-18-летних учащихся. В связи с развитием семиотических теорий в 70-х годах медиаобразование стало больше ориентироваться на структуралистскую трактовку медиатекстов как знаковых систем (semiotic/representation paradigm). Эти направления были впервые довольно подробно описаны и проанализированы Л.Мастерманом [Masterman, 1997, pp.20-32 и др. его работы].

С 1975 года открыт The English and Media Centre - независимая некоммерческая образовательная организация. Ее деятельность тоже направлена на развитие медиаобразования в Соединенном Королевстве (магистратура по медиаобразованию в Лондонском университете, семинары, конференции, публикация книг, учебников, пособий, журнала *English and Media Magazine*, разработка и выпуск CD-ROMов и т.д.).

Большим влиянием в 70-х годах XX века пользовалась теория журнала Screen, которая «завуалировано была рассчитана на элитную часть преподавателей. Аудитория медиа в основном считалась обманутой и управляемой (часто на иррациональном уровне): школьным учителям

предписывалось разоблачать «доминирующую идеологию» медиатекстов, непосредственно нападая на источники удовольствия и предпочтения учащихся. На учителей возлагалась миссия членов теоретического авангарда, ответственных за предупреждение масс о медийных манипуляциях. ... Позже задача медиаобразования в школах перешла к журналу *Screen Education* (дочернему изданию *Screen)*, и именно здесь наиболее остро обнаружились противоречия. Однако главная проблема здесь состояла в том, что монополистический анализ идеологической роли медиа также должен был примениться к образованию в целом. … система образования была расценена как главный идеологический государственный аппарат с функцией идеологического воспроизводства [Buckingham, 1990, p.5].

Возможность использования видеотехники и расширение влияния ТВ сделало работу на телематериале базовой для британской модели медиаобразования. Однако вплоть до 80-х годов XX века оно осуществлялось только в тех школах, где были учителя-энтузиасты, заинтересованные в том, чтобы их ученики могли лучше ориентироваться в мире массовой информации.

Коренные изменения произошли лишь в 1988-1989 годах, когда по инициативе образовательного отдела Британского киноинститута (British Film Institute – BFI) в 1988-1989 годах медиаобразование впервые стало составной частью национальных учебных планов в Англии и Уэльсе. При этом наиболее эффективным путем медиаобразования был признан интеграционный подход. Изучение медиакультуры предусматривалось в рамках такого обязательного предмета начальной и средней школы как «Английский язык» (в основном для возраста с 11 до 16 лет). Впрочем, подразумевалось, что медиакультура станет изучаться и на других уроках (иностранных языков, истории, географии, искусства, музыки, точных наук и т.д.).

К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) - координатор работ по медиаобразованию в Британском киноинституте и одна из главных «архитекторов» становления медиаобразовательной политики Соединенного Королевства на протяжении последних 15 лет - считала, что медиаобразование должно быть нацелено на создание более активного и критически грамотного, требовательного медиапользователя, который сможет содействовать развитию большего разнообразия спектра медиапродукции [Bazalgette, 1989]. При этом наиболее эффективным путем развития медиаобразования был признан интеграционный подход.

Однако оказалось, что к середине 90-х годов XX века медиакультура во многих случаях преподавалась поверхностно. На занятиях редко использовались киноматериалы, да и телевизионные передачи тоже далеко не всегда становились темой для обсуждения. В отличие от университетов, медиаобразовательные уроки не имели должного веса в школах, кроме того, не хватало целенаправленной подготовки учителей данного курса (они обучались в ходе реализации школьной программы).

По понятным причинам медиаобразование в ***Ирландии*** всегда испытывало влияние соседней Британии. Одна из первых медиаобразовательных инициатив в Ирландии была выдвинута Католическим Центром коммуникаций в 1968. С 70-х годов XX века одним из медиаобразовательных центров стал Ирландский киноинститут (Irish Film Institute): конференции, семинары, летние школы, курсы для преподавателей, учащихся и взрослой аудитории. Первое серьезное упоминание о медиаобразовании как части образовательного стандарта появилось в Ирландии в 1978 году. В 1984 году возникла его расширенная версия, в которой говорилось о том, что медиаобразование призвано развить у аудитории понимание характера и функций массовой коммуникации в современном обществе и приобрести большую социальную компетентность [McLoone, 1983]. В 80-е годы были сделаны попытки интегрировать медиаобразовательные аспекты в некоторые школьные дисциплины. Поощрялось участие школьников и студентов в практических занятиях (создание различных медиатекстов - теленовостей, радиопередач, видеопрограмм и т.д.). С 90-х годов педагогам предоставляется возможность широкого маневра в области интегрированного медиаобразования (изучение прессы, телевидения, кинематографа и т.д.). Обучение может быть сконцентрировано вокруг каких-то избранных тем (типы персонажей медиатекста, изображение в нем конфликтов, стереотипов, реклама, практические упражнения и пр.) [O'Neil, 2000; O'Neil & Howley, 2002].

Медиаобразование продвигалась вперед и в других европейских странах. К примеру, в 1973 году ***голландский*** Институт «Кино и молодежь» (Institute for Film and Youth) издал первое в стране руководство по аудиовизуальному образованию, с практической информацией относительно методов творческой работы. С 1975 года кинообразование в средних школах стало осуществляться в 120 средних школах [Kruger, 1977, p.35].

С 1972 в ***Дании «***медиаобразование было введено в колледжи, готовящих преподавателей детского сада. … Медиаобразование осуществлялось во многих педагогических вузах, а иногда и на независимых дополнительных курсах» [Pedersen, 1977, p.52].

Благодаря активной позиции финских медиапедагогов и исследователей С.Минкинен (S.Minkkinen) и К.Норденстренга (K.Nordenstreng), начиная с 70-х годов скандинавские страны вошли в число медиаобразовательных лидеров Европы, а медиаобразование в ***Финляндии*** стало интегрироваться в школьные дисциплины с 70-х годов.

Еще в 1970 году С.Минкинен и К.Норденстренг разработали медиаобразовательную программу [Minkkinen and Nordenstreng, 1984], которая включала в себя разделы по истории развития медиа, структуре и языку массовой коммуникации, проблемам воздействия и восприятия медиатекстов. Эта программа была официально включена в учебные планы средних школ и «интегрирована в базовые предметы (филологические, художественные, социальными, экологические) … Министерство

образования предложило, чтобы педагогические колледжи ввели специальные курсы медиаобразования - примерно 20 занятий» [Minkkinen, 1977, p.58].

Затем С.Минкинен по поручению ЮНЕСКО подготовила обширный отчет и рекомендации по медиаобразованию различных ступеней. В качестве основных целей медиаобразования там назывались когнитивные, этические, философские и эстетические [Minkkinen, 1978, p.50]. С.Минкинен выделила следующие основные медиаобразовательные темы: 1) история, настоящее и будущее массовой коммуникации; 2) структура, технология производства медиатекстов; 3) содержание медиатекстов, репрезентация в них объективной реальности; 4) влияние медиа на аудиторию [Minkkinen, 1978, pp.54-56]. Для своего времени это был весьма прогрессивный документ, хотя он и основывался в какой-то степени на парадигме Г.Лассуэла (H.Lasswell), в которой коммуникация представлялась улицей с односторонним движением – от источника информации (медиа агентства) – к пассивной аудитории [Lasswell, 1948].

С 1977 года медиаобразование было официально включено в национальный учебный план для средней школы и в ***Норвегии.*** Разделы, связанные с медиа, интегрированы в такие дисциплины, как прикладное искусство, музыка, языки и др. Ранее медиапедагоги в основном придерживались «защитной» теории медиаобразования, но в последнее время эта парадигма заменена на более современную – культурологическую, предусматривающую широкий спектр подготовки к жизни в информационным обществе (включая развитие критического мышления по отношению к любым медиатекстам, противостояние экспансии насилия на экране и т.д.).

Национальный учебный план, принятый в 1987 году, был существенным шагом вперед в деле продвижения медиаобразования в Норвегии. Однако, хотя он и содержал ряд интересных идей, но не обеспечивал последовательную систему методов и обучения. Кроме того, стала очевидной нехватка квалифицированных преподавателей [Dahl, 1984].

За океаном в этот период медиаобразование испытывало определенные трудности. В 70-х годах XX века медиапедагоги в ***Канаде*** были лишены государственного финансирования и целенаправленной поддержки. Несмотря на это в апреле 1978 года, в Торонто была основана Ассоциация медиаграмотности (Association for Media Literacy – AML) под руководством Б.Дункана (B.Duncan). Теперь эта организация насчитывает свыше тысячи членов.

Однако, начиная с 80-х годов, ситуация резко изменилась. В 1986 году совместными усилиями Ассоциации медиаграмотности и Министерства образования провинции Онтарио был выпущен солидный учебник по медиаобразованию - *Media Literacy Resource Guide*, вскоре переведенный на французский, испанский, итальянский и японский языки. Ассоциация медиаграмотности систематически организовывала учебные курсы для

учителей, проводила конференции. С 1987 года медиаобразование стало составной частью школьного образования в провинции Онтарио, где проживает третья часть 30-миллионнного населения Канады.

К 70-м годам телевидение существенно опережало кинематограф по степени влияния и воздействия на аудиторию. В эти годы количество телеканалов в крупнейших городах ***США*** насчитывало уже несколько десятков. В связи со столь интенсивным развитием телевидения возрос статус рекламы, которая во многом определяла покупательский спрос на рынке. Американские педагоги не могли не отреагировать на эти изменения. В 70-е годы кинообразование повсеместно стало трансформироваться в медиаобразование (то есть образование на базе всего тогдашнего спектра средств массовой информации и коммуникации – прессы, телевидения, кино, радио, звукозаписи и т.д.). К середине 70-х годов «приблизительно от 35 % до 40 % общего количества средних школ … предлагали учащимся модули или курсы, определенно обозначенные как «Медиа» или «Массовая коммуникация» [Sim, 1977, p.86], в основном ориентированные на изучение телевидения.

В 1973 году одна из крупнейших американских благотворительных организаций (Фонд Форда) объявила о поддержке медиаобразования в школах. Так в 70-х годах в США появилось движение «критического видения» (*critical viewing*), которое совмещало политическое и научное обоснование. Американские медиапедагоги и исследователи подключились к политическому течению, вызванному дискуссиями в подкомитете Сената на тему телевизионного насилия и его влияния на детей. Стимулом тут послужил комплекс социальных и культурных факторов, связанных с более натуралистическим, чем, скажем, в 50-е или 60-е годы XX века, изображением насилия на американских экранах. В результате правительство США при активной поддержке департамента по образованию выделило денежные средства для введения учебного курса «критического видения» в систему всех ступеней общего образования. Вместе с тем, после того, как беспокойство политиков по поводу насилия на телеэкранах ослабло, исчезло и финансирование этого медиаобразовательного курса. Его интеграция в учебный процесс оказалась поверхностной и недолговечной. И как результат, доказательства эффективности так и не были собраны. Далеко не все учителя захотели включиться в процесс развития «визуальной грамотности» (visual literacy) в школе. По-видимому, многих из них так и не удалось заинтересовать движением «критического видения», новыми технологиями в области образования. Однако в целом проекты медиаобразования в США в 70-е годы неплохо финансировались. Учебные программы и методические материалы отличались профессионализмом и творческим подходом [Tyner, 1998].

Если в 60-х годах конференции, посвященные проблемам кинообразования, в Северной Америке проводились относительно редко, то в 70-х годах такого рода научные форумы стали нормой. К примеру, в 1978

году в США была проведена национальная конференция «Телевидение и кино в классе». В ее итоговом документе было предложено широкое внедрение в практику визуальной грамотности в начальной, средней и высшей школе.

В целом для развития американского медиаобразования период 70-х годов был довольно продуктивным

В 1981 году финансирование медиаобразования американским правительством было уменьшено, так как приоритетными считались программы, направленные против наркотиков и подростковой преступности. Но и в 80-е годы медиаобразование в США продолжало расширять сферу своего влияния. Одна за другой в разных штатах страны возникали педагогические и исследовательские ассоциации, поставившие своей целью внедрение изучения тех или иных аспектов медиа и медиакультуры в учебный процесс школы и вуза. В большинстве университетов (включая педагогические факультеты) курсы по медиа стали в 80-х годах обычным явлением. Однако, медиаобразование так и не получило статуса обязательной дисциплины в начальной и средней школе. Конечно, США, в отличие, скажем, от Норвегии и Финляндии, огромная по территории и многонаселенная страна. Однако американский исследователь Р.Кьюби [Kubey, 1998, p.59] полагает, что развитию медиаобразования мешали не только географические и демографические факторы. Определенным тормозом к консолидации усилий медиаобразования стала американская структура образования в целом, когда каждый из 50-ти штатов имеет свою независимую политику в области средней и высшей школы, а каждое учебное заведение - собственные учебные планы и программы. Кроме того, в отличие от других англоязычных стран (к примеру, Канады или Великобритании), ведущие медиаобразовательные сообщества США – Национальный телемедиа-совет, Центр медиаграмотности и Центр медиаобразования находятся вне системы официального образования.

Образование в США полностью контролируется местными органами власти, что затрудняет распространение многообещающих разработок (или, наоборот, малопродуктивных педагогических идей) в области медиаобразования за пределы штата или даже города. Но в то же время местный контроль во многом полезен для обучения, в центре которого находится учащийся, потому что он позволяет гибко приспосабливать учебные планы к конкретным местным условиям. При этом локальный контроль не означает, что государственные структуры управления образованием в США не имеют никакого влияния. В действительности, у них достаточно власти, не только потому, что они контролируют большие денежные средства, но и потому, что они могут делать обзор значимых программ и опыта работы [Tyner, 1998].

Другой тормоз, препятствовавший развитию медиаобразования в США в 80-х годах (как, впрочем, и в предшествующие годы), - отсутствие скоординированной научной базы. Вот почему ведущие медиапедагоги США

стремились найти оптимальные пути научно-исследовательской работы в условиях системы образования в США. Раздавались призывы к созданию образовательных стандартов, к включению курсов по медиакультуре в систему подготовки учителей, к разработке методик для оценки эффективности образовательных нововведений.

Помимо этого, на темпе развития медиаобразования в США сказывалась относительная культурная изоляция американцев от остального мира. Известно, что граждане США традиционно предпочитают смотреть, слушать и читать только американскую медиапродукцию и не спешат заимствовать заграничные образовательные идеи.

Бесспорно, в 80-х все больше и больше американских преподавателей приобщались к ведению факультативных курсов по медиаобразованию. Но увеличение количества медиапедагогов в школах имело и свои отрицательные стороны. Отсутствие эффективных стандартных программ по медиаобразованию, пригодных для адаптации в средних школах, привело к тому, что каждый из преподавателей вырабатывал свою педагогическую линию. Медиаобразование приобретало аморфную смесь стандартов, целей и задач. В результате американское медиаобразование заняло в школьном учебном плане место своеобразного «бутика»: редкого, дорогого и экзотического [Tyner, 1998].

У медиаобразования всегда было много сторонников в США - среди школьных учителей, педагогических профсоюзов, некоммерческих организаций, профессионалов в сфере медиа индустрии. В 80-х годах медиаобразование в США характеризовалось добровольными попытками на местах интегрировать его в традиционную школьную программу. Отдельные учителя пытались внедрять медиаобразование в курсы гуманитарных дисциплин или технологических программ. В некоторых случаях весь школьный коллектив или ряд учителей интегрировали медиаобразование в обычное расписание (например, в штатах Миннеаполис и Нью-Мексико). Иногда курс «медиаграмотности» добавлялся в существующее расписание как предмет по выбору (штат Техас). Медиапедагоги внимательно изучали государственные и региональные стандарты для того, чтобы найти аргументы для оправдания интеграции медиаобразования в учебный план.

Важную роль в развитии движения медиаобразования сыграло в 80-е годы внешкольное обучение детей и молодежи. Здесь стоит упомянуть специальные образовательные телепрограммы, медиапрограммы в музеях и картинных галереях, организации многочисленных детских и молодежных кино-телефестивалей, выставок. Неформальные внешкольные программы медиаобразования распространялись во всех штатах. Но, к сожалению, внешкольные педагогические акции не имели большого влияния на программу американского школьного обучения [Tyner, 1998].

То же касается и многих некоммерческих организаций, которые помогали медиаобразованию. Они инициировали и поддерживали самые важные попытки продвижения медиаобразования в США. При этом

некоторыми общинами предпринимались попытки приспособить медиаобразование как стратегию для достижения других целей, относящихся к социальной пользе. Таких, к примеру, как пропаганда здорового образа жизни, цензура на телевидении, борьба с насилием и т.д. Иногда эти акции влияли на учебные планы отдельных штатов. Но главной целью таких организаций являлась (и является) в большей мере так называемая социальная активность. Таким образом, многочисленные общественные организации использовали медиаобразование однобоко. Практически медиаинформация представала формой политической или социальной пропаганды.

Итак, можно сделать вывод, что 80-е годы были не самими лучшими временами для медиаобразования в США. Лишенное основательной государственной поддержки и направленное в основном в такие специфические области, как борьба с курением и наркоманией, американское медиаобразование существенно уступало канадскому, австралийскому или британскому. Позитивные изменения в медиаобразовании в США наметились лишь к концу 80-х годов, когда шире стал использоваться опыт других ведущих англоязычных стран.

Направленность медиаобразования в территориально оторванной от ведущих стран Запада ***Австралии*** поначалу была связана с известной моделью Г.Лассуэла (H.Lasswell) («коммуникатор» – «сообщение» – «канал» – «получатель» – «эффект»). Бесспорно, сильное теоретическое влияние на медиаобразование оказало и учение М.Маклюэна (M.McLuhan). Ведь именно он одним из первых стал отстаивать важность медиаграмотности [McLuhan, 1967. p.36] в условиях «глобальной деревни» (global village) [McLuhan, 1967, p.31], в которую, по его мнению, неизбежно должна была превратиться наша планета после мощного и свободного распространения и массового потребления широчайшего спектра медиатекстов в любой точке мира. В некотором смысле медиаобразование было связано и с учением марксистского толка (*ideological approach*) о медиа как агенте социального контроля. Многие педагоги хотели разъяснить учащимся, что медиакультура зависит от политической и экономической поддержки наиболее влиятельных сил в социуме. В 70-х годах в Австралии стал распространяться семиотический подход (*semiotic approach*) [Quin and McMahon, 1999, p.32]. Немало сторонников имел и подход, комбинирующий практику и теорию. На практических занятиях школьники учились пользоваться медиатехникой, писать сценарии (к примеру, сценарии коротких телесюжетов), что, в свою очередь, помогало им лучше понимать медиатексты, созданные профессионалами. В 80-х годах XX века ощутимую поддержку обрела идея «освобождения от идеологии»: то есть медиаобразование должно было помочь учащимся в «демифологизации» идеологической направленности медиатекстов. Здесь, бесспорно, ощущалось влияние британских теорий медиаобразования - в частности, теории развития критического мышления/автономии (*critical thinking approach*, *critical autonomy approach*)

Л.Мастермана (L.Masterman), культурологической концепции (*cultural studies approach).*

Поиски новых ориентиров в западном медиаобразовании (90-е годы XX века – начало XXI века)

Наряду с Британией, ***Франция*** и сегодня остается одной из наиболее активных европейских стран, развивающих процесс медиаобразования. Во Франции, колыбели кинематографа, традиционно сильны и позиции кинообразования. Однако фильм все чаще рассматривается в ряду других культурно-языковых средств выражения. Этому пониманию следует концепция Института всеобщего языка (Institute du language total), который возник в недрах Ассоциации кинематографа и молодежи (Association Film et Jeunesse). Теория и практика аудиовизуального образования (прежде всего – кинообразования) во Франции была впервые систематизирована и проанализирована группой исследователей во главе с М.Мартино (M.Martineau) и опубликована в конце 80-х - начале 90-х годов [Martineau, 1988; 1991]. Несколько позже ЮНЕСКО и CLEMI [Bazalgette, Bevort, & Savino, 1992] и Совет Европы [Masterman & Mariet, 1994] опубликовали другие солидные исследования, на сей раз посвященные медиаобразованию в целом. Значительное место в этой работе занял анализ французского опыта в данной области.

CLEMI осуществляет свои программы в сотрудничестве с ЮНЕСКО, Министерствами образования, культуры и иностранных дел Франции, Институтом новой школы (l'Institute cooperatif de l'ecole moderne), продолжающим дело С.Френе; такими организациями, как «Коммуникационная инициатива» (ICOM: Initiation `a la communication), Активный юный телезритель (JTA: Jeune telespectateur actif), «Проекты образовательного действия» (PAE: Projects d'action), Ассоциация молодежной прессы (APIJ: Association presse information jeunesse), Ассоциация образовательной прессы (APE: Association presse enseignement), Комитет информации образовательной прессы (CIPE: Comite' d'information pour la presse dans l'enseignement), медиаобразовательными организациями из Британии, Бельгии, Швейцарии, Испании, США, Португалии, Аргентины, Бразилии, России и других стран. Координаторы CLEMI есть практически во всех крупных французских городах - Бордо, Дижоне, Гренобле, Лилле, Лионе, Ницце, Страсбурге, Тулузе и др.

CLEMI обладает собственной медиатекой (60000 экземпляров различных школьных журналов и газет, 500 видеокассет и более 500 книг, около сотни докторских и магистерских диссертаций, отчетов по исследованиям и т.д.) и работает не только с учителями, студентами и школьниками, но также с организаторами досуга, журналистами, библиотекарями. В среднем за один год CLEMI организует специальные курсы для 15 тысяч учителей [CLEMI, 1996, p.16]. Примерная тематика этих курсов такова: «Медиа на уроке», «Как изображение используется в медиа?», «Телевизионная информация и Европа», «Репортажи,

документация, педагогическое использование», «Учиться с новостями», «Чтение - в библиотеке и на уроке» и др. В частности, педагоги вместе со своими классами посещают редакции газет, радио/телеканалов. После чего школьникам предоставляется возможность самим сделать небольшой выпуск новостей.

Главной для себя CLEMI считает «работу с информацией, так как медиаобразование есть прежде всего гражданское воспитание, (…) медиаобразование должно позволить молодежи и сейчас и в будущем быть активными и ответственными гражданами, хорошо понимающими, как живет не только страна, но и остальной мир, как взаимосвязаны между собой все люди. Вот откуда такая тесная связь между медиаобразованием и гражданским воспитанием» [Бевор, 1994, с.30]. Ж.Гонне убежден, что «медиаобразование – это обучение демократии; диктаторские режимы, к примеру, не допускают анализа прессы в школьных классах» [Gonnet, 2001, p.136].

Здесь проявляются существенные особенности медиаобразовательной концепции CLEMI, так как в России, например, в течение многих десятилетий культивировался иной подход (О.А.Баранов, С.Н.Пензин, Ю.Н.Усов и др.) – эстетически ориентированный, призванный в первую очередь развивать художественное восприятие и вкус учащихся.

Исполнительный директор CLEMI Э.Бевор (E.Bevort) уверена, что медиаобразование необходимо молодежи потому, что их социализация в большей степени происходит через средства массовой информации - медиаобразование «позволяет объяснять учащимся, что такое средства коммуникации, как они функционируют, как создаются сообщения, как эти сообщения распространяются, представляя собой совершенно особый тип реконструкции действительности» [Бевор, 1994, с.33]. Медиаобразование, по мнению Жака Гонне (J.Gonnet), выполняет важную функцию «становления личности» [Гонне, 2000, с.152], способствует воспитанию ответственности за порученное дело, экспериментальному поиску, свободному самовыражению, раскрывает творческие способности, инициативу, критическое мышление [Гонне, 2000, с.141-142]. Он убежден, что в процессе занятий медиаобразовательного цикла нужно одновременно развивать толерантность, способность услышать другого человека, поощряя при этом «активность учащегося не только в плане анализа «чужих» медиатекстов, но также в создании собственных» [Gonnet, 2001, p.136].

Коллектив CLEMI считает, что медиаобразование может интегрироваться с любыми традиционными учебными дисциплинами [CLEMI, 1996, pp.38-110]. В 1994-1996 годах сотрудники CLEMI провели исследование качественного влияния медиаобразования на школьников. В программе участвовали 55 учителей и сотни учащихся из нескольких коллежей и лицеев. В частности, школьники выполняли цикл практических заданий, связанных с созданием газет, радио/телепередач (редактирование и сравнение текстов, создание программ новостей и т.д.). Были разработаны

специальные анкеты, проводились педагогические наблюдения (как по отношению к учащимся, так и по отношению к их педагогам). Результаты исследования в классах, охваченных медиаобразованием, сравнивались с результатами исследования «немедиаобразованной» аудитории. В итоге было доказано, что медиаобразование улучшает медиакомпетентность учащихся, их умение работать в коллективе, мотивацию к обучению, способность создавать собственные медиатексты и т.д. С другой стороны, оказалось, что интегрированное медиаобразование благотворно сказалось и на профессиональных успехах педагогов – на их умении вести занятия в форме диалога, с использованием более продвинутых технологий обучения [Bevort, Cardy, De Smedt, Garcin-Marrou, 1999, pp.51-52]. В 1999 году результаты данного исследования были обобщены и опубликованы в монографии [Bevort, Cardy, De Smedt, Garcin-Marrou, 1999], имевшей широкий резонанс среди медиапедагогов Европы.

С 1995 года, уже на международном уровне, сотрудники CLEMI развернули программу FAX. В ее рамках учащиеся выпускали школьные газеты, которые потом пересылались по факсу в разные страны. Сейчас эта программа выходит на уровень Интернета**.** Что не удивительно - в последние годы CLEMI все большее внимание уделяет медиаобразовательным возможностям мировой компьютерной сети [Bevort, Breda, 2001]. В частности, в начале XXI века была разработана программа «Эдюканет» (Educanet), призванная развивать критическое, самостоятельное мышление по отношению к интернетной информации, ответственность учащихся при работе во «всемирной паутине». Эта программа, рассчитанная на французских и бельгийских учащихся, получила поддержку со стороны Европейского Союза. Ее созданию предшествовали исследования, в ходе которых были протестированы опрошены 1500 школьников в возрасте от 8 до 18 лет и 60 взрослых – педагогов и родителей. Все они стали участниками цикла творческих заданий, связанных с работой в Интернете, коллективных обсуждений интернетных текстов [Bevort, Breda, 2001].

Как уже отмечалось, медиаобразование во Франции в основном интегрировано в обязательные школьные дисциплины (французский язык, история, география, иностранные языки, общественные науки и т.д.), хотя медиакультура изучается и в качестве курса по выбору. Отдельные предметы по киноискусству, телевидению, журналистике и медиакультуре в целом читаются и в многочисленных специализированных лицеях и в университетах. В высших учебных заведениях Парижа, Лилля, Страсбурга и других городов преподаются специальные курсы по медиа для будущих учителей (как правило, речь идет о курсах до 40 академических часов в год). Вместе с тем, как верно отмечает Ж.Гонне, «разработка единого подхода к медиаобразованию не более чем иллюзия» [Gonnet, 2001, p.9]. Различные педагогические объединения и ассоциации дифференцированно обосновывают свои образовательные технологии в данной области. Вот почему общая направленность медиаобразования на демократические и

культурные ценности обогащается различными педагогическими концепциями [Gonnet, 2001, p.8].

Национальный центр педагогической документации (CNDP) разрабатывает учебные пособия для медиаобразования разных уровней. Примерно в том же направлении (разработка и распространение буклетов, учебных видеокассет, CD-ROMов и т.д.) действует и аудиовизуальная педагогическая ассоциация APTE (Audiovisuel pour tous dans l'education actives), которая занимается также семинарами для подготовки медиапедагогов и различными проектами в школах. Практически все французские организации и ассоциации, ориентированные на медиаобразование, имеют сегодня свои веб-сайты, содержащие научно-методические материалы, позволяющие осуществлять медиаобразование дистанционно (например, сайт CLEMI – www.clemi.org).

В феврале 1995 года число французских научно-педагогических организаций в области медиа было дополнено Исследовательской группой «Дети и медиа» (GRREM: Group de recherche sur la relation Enfants/Medias). Эта парижская организация работает над проектами по тематике взаимоотношений детей, молодежи и медиа, проводит семинары и конференции (например, в сотрудничестве с ЮНЕСКО в 1997 году состоялся один из крупнейших мировых научных форумов в области медиа и медиаобразования «Медиа и молодежь»).

Для учителей и родителей, заинтересованных в медиаобразовании подрастающего поколения, существует еще одна организация – RE-M («Reseau Education – Medias»: «Сеть «Образование – Медиа»). Она имеет сайт в Интернете, где в основном идет речь о влиянии медиа на жизнь детей и молодежи. Таким образом, RE-M представляет собой синтез информационного центра и «банка» идей в области медиаобразования. Курсы медиаобразования (от 4-х до 20-ти часов) имеются также в Университетских институтах образования учителей (IUFM – Institute Universitaire pour la Formation des Maitres).

С 1992 года выход в Интернет стал возможен через сервер «Ренатер» (RENATER - Reseau National de Telecommunication pour la Technologie et la Recherche). Этим сервером сначала пользовались университеты, а с 1996 года он служит узловым пунктом интернетного доступа.

Надо также учитывать, что по некоторым французским телеканалам и в прессе осуществлялась пропаганда, направленная против Интернета: в тенденциозных текстах шла речь только о негативных сторонах (насилие, детская порнография и др.) и о том, что для пользования веб-сайтами якобы необходимо обязательное знание английского языка. Кроме того, как и в России, пожилые учителя не желают заниматься новыми медиа (по данным CLEMI, только 20% французских учителей уделяют должное внимание современным видам медиа). Правда, в конце 90-х во Франции стала осуществляться новая программа информатизации школ (согласно ей, у каждого класса, например, должен был быть свой собственный адрес

электронной почты и доступ в Интернет). Финансовое обеспечение этого проекта взяли на себя региональные власти и министерство образования. Новыми коммуникационные возможности способствуют тому, что учебные заведения в небольших населенных пунктах теснее связываются между собой и могут обмениваться информацией и материалами исследований, использовать компьютеры на уроках гуманитарных и точных наук. У учителей есть возможность обратиться в банк данных CNDP (Centre National de Recherche Pedagogique) и оттуда «скачать» те или иные учебные материалы.

Важнейшим ключевым понятием в медиаобразовании во Франции является словосочетание l'education critique aux medias (le jugement critique). Очевидно, тут можно провести прямую параллель с концепцией формирования критического мышления по отношению к медиатекстам, выдвинутой британцем Л.Мастерманом (L.Masterman). Имеется в виду, что учащиеся должны не только критически воспринимать и осмысленно оценивать произведения медиакультуры, но и осознавать, какую роль она играет в окружающей действительности (медиа как средство самовыражения человека, как средство его культурного развития и пр.), как медиатексты влияют на аудиторию и т.д. [см. Bazalgette, Bevort, E. & Savino, 1992; Bevort, Cardy, De Smedt, Garcin-Marrou, 1999; Gonnet, 2001 и др.].

Таким образом, ведущей особенностью медиаобразования во Франции является ставка на воспитание сознательного и ответственного гражданина демократического общества, в то время как российское медиаобразование, опираясь на богатые традиции литературоцентристского обучения, во многом ориентированно на эстетические ценности.

90-е годы XX века и начало XXI стали весьма плодотворными для развития медиаобразования и в ***Британии.*** В 1996 году в Англии на базе педагогического факультета Саутэмптонского университета (The University Southampton, UK) открылся Центр медиаобразования (Media Education Centre), который возглавил профессор Э.Харт (A.Hart). Данный центр стал инициатором широкомасштабных научных исследований, как на британском, так и на международном уровнях. Главными проектами центра (а до этого - исследовательской группы Э.Харта) в 90-х годах прошлого века стали исследования «Медиаобразование на уроках английского языка» и «Международные перспективы медиаобразования». Результаты этих исследований нашли воплощение в книгах и статьях [Hart, 1988; 1991; 1998 и др.], были доложены на конференциях и семинарах, в том числе и на международном уровне. Центр вот уже несколько лет готовит магистров и докторов наук в области медиаобразования, проводит занятия специализированных курсов. На рубеже XXI века Э.Харт развернул еще одно крупное исследование под названием «Евромедиапроект», целью которого стал анализ современного состояния медиаобразования в европейских странах. К сожалению, внезапная смерть Э.Харта в январе 2002 года не позволила ему завершить руководство исследованием. Итоги европейского

медиаобразовательного проекта были подведены рабочей группой исследователей под руководством швейцарского ученого и медиапедагога, профессора Цюрихского университета Д.Сюсса [Hart & Suss, 2002].

В 1998 году при патронаже правительственного департамента культуры Британский киноинститут создал Рабочую группу по кинообразованию (Film Education Working Group), которая активно занялась исследовательской деятельностью по кино/медиаобразовательным проблемам [BFI, 1999]. С Британским киноинститутом тесно сотрудничает еще одна влиятельная организация - Film Education, которая занимается программами, связанными с подготовкой методических рекомендаций и пособий для учителей на материале кино и телевидения.

Вместе с тем, в 90-х годах обнаружилось, что немалое число учителей отнеслось к медиаобразовательным нововведениям без особого энтузиазма. Быть может, именно поэтому британское правительство дважды (в 1992 и в 1993 году) делало попытки исключить медиаобразовательные элементы из школьных учебных планов. Таким образом, к 1993 году позиции медиаобразования в английских школах были ослаблены. В частности, в них игнорировались такие важные ключевые аспекты как «репрезентация», «аудитория» и «агентство». Однако, несмотря на это, в 1995 году 30000 британских школьников выбрали предмет «Медиа» для сдачи экзаменов. Медиатексты стали изучаться «с помощью практических упражнений, дискуссий, исследовательских заданий, поставленных в контекст с реальными функциями медиа в обществе» [Hart, 2000, p.21]. Впрочем, в отличие от Канады или Австралии, доля изучения медиакультуры в интегрированных занятиях британских школ не слишком высока (к примеру, изучение медиа может занимать по времени лишь одну-две недели за учебный год, более продвинутое изучение медиакультуры происходит примерно в 8% средних школ).

К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) выделяет 5 факторов, которые в значительной степени ограничивают развитие медиаобразования в широком смысле:
-медиаобразование опирается на энтузиастов, а не на всех учителей;
-успехи медиаобразования не слишком очевидны;
-существуют серьезные различия представлений (целей, задач) о медиаобразовании;
-наблюдается разрыв между педагогами и практиками в области медиа;
-ощущается недостаток исследований и компетентных дискуссий [Bazalgette, 1997, pp.72-74].

Конечно, было бы несправедливо делать Британский киноинститут «козлом отпущения» за все трудности, которые испытывало медиаобразование в Британии, т.к. правительственные реформы, бюрократизм, преобразование национального учебного плана с опорой на традиционные предметы и на централизованную консервативную образовательную политику самым серьезным образом повлияли на этот процесс. Поэтому стратегия Британского киноинститута в области

медиаобразования в известной степени была адаптирована к сложившимся условиям.

Начиная с 1995 года медиапедагоги во главе с лидером исследовательской группы Британского киноинститута К.Мак-Кейбом (C.MacCabe), начали серьезно анализировать то, чем они занимались, сравнивать медиаобразование и кинообразование. В результате, несмотря на оппозицию департамента образования, Британскому киноинституту удалось снова вернуть разделы, посвященные более детальному изучению кино и телевидения в национальный учебный план. В конечном счете, удалось перенести акцент на медиаграмотность по отношению к медиакультуре в целом (кинематограф и телевидение в сочетании с печатными текстами в обучении навыкам чтения) [MacCabe, 2000, p.5]. Национальный учебный план 1995 года разъяснял: «ученикам необходимо представить огромный спектр медиа, иными словами журналы, газеты, радио и телепередачи, кинофильмы. Им должны быть даны возможности для анализа и оценки материала высокого качества» [BFI Department for Education, 1995].

Мотивация правительства, по мнению известного британского медиапедагога и исследователя Л.Мастермана (L.Masterman), была, по крайней мере, частично оправданной и экономически выгодной. Создание «кинообразованной» аудитории (при особом внимании к изучению киноязыка) выглядело в качестве серьезного подспорья затянувшемуся восстановлению индустрии английского кинематографа в конце 90-х годов XX века.

В июне 1999 года К.Бэзэлгэт выступила с докладом на ежегодной конференции Ассоциации по медиаобразованию в Шотландии (The Association for Media Education in Scotland – AMES), в котором содержалась довольно серьезная критика сложившейся в стране системы обучения на материале медиакультуры. Она отметила, что концепция медиаобразования до сих пор выглядит достаточно противоречиво и «легко преобразуется под воздействием правительства и индустрии развлечений», а на материале медиакультуры невозможно «сформировать основу для связной модели обучения» [Bazalgette, 1999, pp.13-20]. К.Бэзэлгэт настаивала на необходимости пересмотра проекта медиаобразования.

Между тем, Д.Мёрфи (D.Murphy) из Академии в Абердене считает, что сетования К.Бэзэлгэт на аморфность медиаобразовательной концепции преувеличены, так как она «требует такой последовательности и согласованности действий в курсе обучения медиа, которые вряд ли существуют в любой другой дисциплине. Недавние споры о месте устной коммуникации, внутренней оценке и функции медиа в преподавании английского языка предположили, что нет ничего более последовательного, чем курс медиаграмотности. (…) К.Бэзэлгэт наверняка преследует несбыточную мечту о последовательности, которая невозможна в настоящем веке. Говоря о «четырех фундаментальных искусствах нашего времени» – печати, изображении, звукозаписи и кинематографе, К.Бэзэлгэт упоминает

лишь о последнем, как не нашедшем должного места в учебном плане, и преувеличивает степень внедрения в него первых трех…» [Murphy, 2001, p.13].

Так или иначе, на протяжении последних двадцати лет осуществления медиаобразовательных программ Британского киноинститута они встречали определенную критику в педагогических кругах. К примеру, 90-м годам прошлого века присуща полемика по поводу разделения понятий «медиаобразование» (media education) и «изучение медиа» (media studies). Так, К.Бэзэлгэт проводит четкую «демаркационную» линию между ними, хотя оба понятия, бесспорно, имеют определенное сходство. По мнению Л.Мастермана [Masterman, 2002], для поддержания своей точки зрения, К.Бэзэлгэт следует продемонстрировать теоретические различия, существующие между медиаобразованием и курсами по изучению медиа.

Директор Центра медиаобразования (Media Education Center, University of Souththampton), профессор Э.Харт (A.Hart) также критически оценивал британскую ситуацию в области медиаобразования. Выводы исследовательской работы Э.Харта, касающейся вопросов эффективности медиаобразования, интегрированного в курс английского языка, основываются на практической работе, проведенной возглавляемым им центром в 1998–1999 годах, и включают следующие положения:
-преподаватели английского языка являются в основном сторонниками «дискриминационной» («протекционистской», «защитной») парадигмы медиаобразования;
-тематика большинства медиауроков не касается политической сферы;
-на медиауроках слабо проявлены диалоговая форма работы, практическое применение опыта самих учащихся, недостаточна опора на их знания.

Данные выводы свидетельствуют о том, что проблема качества медиаобразовательного процесса в Британии стоит на повестке дня довольно остро.

Однако Э.Харт отмечал и положительные эффекты: «процесс медиаобразования был в значительной степени спонтанным и непоследовательным, (…) но в школах, где проходили курсы по обучению медиа, были достигнуты значительные успехи в результате согласованной внутренней цепи в работе медиапедагогов. (…) Медиаспециалисты оказывали поддержку учителям, преподававшим основы медиакультуры» [Hart, 2000].

Наиболее последовательным и резким критиком медиаобразовательной политики Британского киноинститута и лично К.Бэзэлгэт стал профессор Л.Мастерман. В одной из своих книг [Masterman, 2002] он задается вопросом: если движение медиаобразования в Британии недостаточно логично в своем развитии, и если «оно никогда не сможет сформировать основу для последовательной модели обучения», то почему Британский киноинститут поддерживал данное направление на протяжении последних десятилетий? Более того, Л.Мастерман полагает, что Британский

киноинститут «должен понести ответственность за просчеты в сфере медиакультуры» [Masterman, 2002, p.21], которые состоят в политике национального учебного плана, предложенного для медиаобразования и в концептуальной основе медиаобразования, опирающейся на так называемые «ключевые аспекты» (понятия): «агентства медиа» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «технологии медиа» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «аудитории медиа» (media audiences) и «репрезентации медиа» (media representations).

Л.Мастерман считает, что Британский киноинститут виноват в том, что, начиная с 1987 года, поддерживал (в рамках национального учебного плана) внедрение медиаобразования, интегрированного в курсы обязательных дисциплин (в основном – английского языка), сотрудничал с узким кругом партнеров, навязывал свою главенствующую роль и даже не пытаясь поставить целью введение в учебных заведениях специализированного курса по изучению медиа. В качестве других просчетов Британского киноинститута Л.Мастерман называет незначительное внимание, которое уделяется в образовательных программах телевидению и таким важным элементам как идеология, экономика, социальная история и т.д. По мнению Л.Мастермана, провал этой стратегии был предсказан с самого начала, потому что ломал основу для дальнейшего развития движения медиаграмотности.

Л.Мастерман рассматривает личность К.Бэзэлгэт и Британский киноинститут как единое целое и предполагает, что суждения первой представляют собой выражение политики последнего. По словам Л.Мастермана, К.Бэзэлгэт «присвоила себе право говорить от имени Британского киноинститута» [Masterman, 2002, p.2].

В ответ на эти обвинения К.Бэзэлгэт опубликовала «Открытое письмо к Лену Мастерману» [Bazalgette, 2002b], в котором последовательно опровергает многие из его критических доводов. В частности, К.Бэзэлгэт поясняет, что, выступая на той или иной конференции в качестве приглашенного частного лица, она «предварительно не подает свой доклад на рассмотрение начальству для одобрения» [Bazalgette, 2002b], поэтому может себе позволить выразить свое личное мнение по той или иной образовательной проблеме.

«Я думаю, - пишет К.Бэзэлгэт в открытом письме Л.Мастерману, - что фундаментальное различие между нами - то, что ваша отправная точка отражает интересы медиапедагогов, в то время как моя – интересы учащихся. Другое ключевое различие - то, что вы ученый-исследователь, а я – государственный чиновник. Вы заинтересованы в четкой структуре данной образовательной области (медиаобразования), очерчивая и защищая ее границы, в то время как я должна иметь дело с тем, что может быть фактически достигнуто в реальном мире установленных законом требований и изменяющихся бюджетов. Обе задачи важны, но они находятся в потенциальном конфликте» [Bazalgette, 2002b].

Частично соглашаясь с Л.Мастерманом в том, что Британский киноинститут не делает изучение телевидения приоритетным, К.Бэзэлгэт последовательно показывает, что тем не менее активно работают летние телевизионные школы, вышли в свет книги «Телевизионный жанр» (Television Genre Book), «Международный атлас медиа» (The Global Media Atlas), «Британская телевизионная драма» (British Television Drama) и множество других изданий. Рабочие группы разрабатывают проекты распределения образовательных этапов на телевидении по различным направлениям, таким как документальный фильм, игровые шоу и комедия. В учебных пособиях Британского киноинститута идет речь и о радио, печатных медиа и компьютерных технологиях.

Последние методические разработки Британского киноинститута были распространены среди преподавателей в количестве 10000 копий, при этом анализ обратной связи показал, что 94% педагогов из 155 школ с одобрением отнеслись к базовым принципам медиаобразования, отраженным в издании, 72% нашли, что это полностью отвечает их потребностям, а 59% фактически использовали методы, которые были предложены BFI. 71 % преподавателей высказал интерес к внедрению методики, разработанной Британским киноинститутом, в курсах географии, истории, искусства и граждановедения [Bazalgette, 2002a, p.16].

Около 25000 шестнадцатилетних школьников изучают сегодня в Британии элективный курс по медиакультуре. Свыше 15000 восемнадцатилетних старшеклассников проходят элективные курсы по кино/медиаобразованию в течение года. Количество студентов, овладевающих курсами по медиа в университетах, составляет примерно 30 тысяч.

Что же касается спектра партнеров Британского киноинститута, то их список включает сотню, в том числе такие организации, как Национальная образовательная стратегия (National Literacy Strategy), Национальная молодежная программа (National Youth Agency), Независимая телевизионная комиссия (The Independent Television Commission), Комиссия по стандартам вещания (The Broadcasting Standards Commission), Британский музей (The British Museum), Лондонский еврейский культурный центр (The London Jewish Cultural Centre), Институт образования (The Institute of Education) при Лондонском университете (University of London), Открытый университет (The Open University) и др. Хотя большинство этих учреждений находится в Лондоне, Британский киноинститут продолжает расширять границы медиаобразовательного сотрудничества в английских регионах, с организацией «Шотландский экран» (Scottish Screen), с кинокомиссией Северной Ирландии (The Northern Ireland Film Commission) и центром медиаобразования в Уэльсе (Media Education Wales), с региональными кинотеатрами и независимыми киноканалами по программам обучения учителей и учащихся [Bazalgette, 2002a, 2002b].

В целом спор двух лидеров британского медиаобразования, думается, нельзя оценить под углом безоговорочной поддержки только одной позиции. Л.Мастерман обнаружил уязвимые места в медиаобразовательной деятельности Британского киноинститута. Однако его позиция выглядит, во-первых, чрезвычайно резкой и излишне идеологизированной, во-вторых, носит оттенок откровенной личной неприязни к К.Бээлгэт, в-третьих, не учитывает специфику работы Британского **кино**института, сам статус которого предполагает приоритетность кинематографа. Напротив, контраргументы К.Бээлгэт кажутся нам вполне убедительными и свидетельствуют о разнообразной и эффективной деятельности возглавляемого ею образовательного сектора Британского киноинститута. Другое дело, что эта деятельность, бесспорно, может быть выведена на новый, более высокий уровень, в частности, с опорой на проблемные вопросы, предложенные в докладе Д.Букингэма [Buckingham, 2002].

Правда, здесь возможна и критика с другой позиции – с точки зрения эстетической теории медиаобразования. К примеру, А.С.Брейтман убежден, что «акцентируя социально-коммуникативные функции экранных искусств в ущерб эстетической, британская модель медиаобразования утрачивает одно из самых эффективнейших средств эстетического и художественного развития учащихся» [Брейтман, 1999, с.17]. По этому поводу можно заметить, что такого рода позиция Британского института вполне осознана и базируется не на эстетической (считающейся в Британии устаревшей), а на культурологической теории медиаобразования.

В начале XXI века Британский киноинститут продолжает активно разрабатывать новые медиаобразовательные программы. Так в 2003 опубликовано учебное пособие для медиапедагогов, работающих с детьми от трех до одиннадцати лет, где, в частности, раскрывается методика проведения занятий на тему «Медиа и мораль» [BFI, 2003, pp.39-40]. В мае 2004 года Британский киноинститут стал одним из организаторов Европейской конференции по медиаобразованию в Белфасте.

Как и в ***Англии***, медиаобразование в ***Северной Ирландии*** интегрировано в курсы английского языка и в иные традиционные дисциплины. В целом педагоги основывают свои занятия на изучении ключевых понятий (key aspects) медиаобразования (по английской методике). К сожалению, практическая работа фактически составляет небольшую часть уроков по медиакультуре.

Медиаобразование учителей также не слишком развито, хотя Британским киноинститутом и предпринимались определенные усилия в этом направлении. Курсы по истории и теории массовой коммуникации читаются в нескольких вузах Северной Ирландии.

Куда более активно развивается медиаобразование в ***Шотландии.*** Хорошо известно, что Шотландия – давний соперник Англии, в том числе и в образовании. Вот почему шотландские медиапедагоги на протяжении последних десятилетий разрабатывали свои подходы к медиаобразованию

[Batts, 1986], где для этих целей созданы Шотландский Киносовет (Scottish Film Council - SFC) и Шотландская Ассоциация медиаобразования (Association for Media Education in Scotland – AMES), которая выпускает ежеквартальный журнал по медиаобразованию The Scottish Media Education Journal.

Медиаобразование в Шотландии, как и в Англии, интегрировано в курсы обязательных дисциплин. В ходе занятий учащиеся получают разнообразные знания о медиа, лучше понимают процессы производства медиатекстов, типологию их восприятия в аудитории. Несмотря на некоторые отличия, обучение опять-таки основано на уже знакомых нам шести ключевых понятиях медиаобразования («агентство», «категория», «технология», «язык», «аудитория», «репрезентация»).

Более 70-ти преподавателей в Шотландии имеют дополнительную квалификацию обучения по медиапедагогике. Средства массовой коммуникации изучаются в нескольких шотландских вузах (в Эдингбургском университете и др.). University of Stirling успешно готовит медиапедагогов.

За последние годы в Великобритании издано немало монографий, научных сборников, учебников и пособий, отражающих современные подходы в теории и методике медиаобразования, некоторые из которых уже переведены на иностранные языки. И хотя в британской медиаобразовательной школе нет единства мнений (самый яркий тому пример – принципиальный конфликт между Л.Мастерманом и К.Бэзлгэт по поводу теоретических и технологических подходов, разгоревшийся в начале XXI века), она остается одной из самых влиятельных не только в Европе, но и в мире.

В целом британская система медиаобразования предусматривает минимум медиаграмотности на уровне начальной школы (здесь медиаобразование интегрировано в уроки английского языка, и используется в основном материал печатных текстов). Среди курсов по медиа, которые могут выбрать учащиеся средней школы – Film & Media Studies, Media Studies и медиаобразование на продвинутом уровне – Media Studies Advanced. Учителей (и будущих учителей) в области медиаобразования готовят сегодня многие британские колледжи и университеты (например, Лондонский университет).

Современное развитие британского медиаобразования показывает, что, несмотря на различие подходов, в Соединенном Королевстве существует ясное понимание того, что медиаграмотность в XXI веке столь же необходима для человека, как и традиционная грамотность.

Под явным влиянием британской медиаобразовательной парадигмы развивается и медиапедагогика в ***Бельгии.*** К примеру, и в Бельгии [Conseil de l'Education aux Medias, 1998, pp.7-8; Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.33], и в Британии используются одни и те же шесть ключевых понятий медиаобразования: «агентство» (бельгийский вариант – «производитель»), «категория» (в бельгийском варианте – «типология»), «аудитория» (в

бельгийском варианте – «публика»), «язык», «технология» и «репрезентация» медиа.

Сложившаяся государственная и образовательная системы Бельгийского королевства предусматривают равные возможности для франкофонной и фламандской общин. Традиционно медиаобразование более развито в франкофонной части Бельгии (южная территория страны и Брюссель). Вот почему в настоящее время только 86 из 927 фламандских школ в той или иной степени охвачено медиаобразованием.

В 1995 году в Брюсселе при Министерстве образования был создан Совет по медиаобразованию (Conseil de l'education aux medias), куда вошли ведущие бельгийские медиапедагоги и эксперты – Р.Ванжерме (Rober Wangermee), М.Колэн (Marcelle Collin), М.Флор (Myriam Floor) и др. Исходя из постоянно возрастающей роли медиа в обществе, Совет определил для себя следующие приоритетные направления в процессе обучения в средней и высшей школе (включая подготовку медиапедагогов):

-стимуляция исследований и практических мероприятий, связанных с медиаобразованием;

-осуществление кооперации между различными партнерами в сфере медиа и образования.

При этом имелось в виду, что главными целями медиаобразования должны быть подготовка активной аудитории, умеющей самостоятельно анализировать различные медиатексты, творчески использовать средства массовой коммуникации для развития личности [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, pp.10-11].

Среди важнейших целей медиаобразования выделяется также формирование у учащихся гражданской ответственности в современном демократическом обществе [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.15]. Это связано в первую очередь с тем, что многие политические группы и партии пытаются (например, в ходе предвыборной борьбы) манипулировать общественным сознанием с помощью прессы, радио, Интернета и других средств медиа. Понятно, что гражданин, ответственный член общества, должен уметь анализировать медиатексты с различной социально-политической ориентацией, уметь обосновать свою собственную позицию по отношению к той или иной информации.

В последнее время в бельгийском медиаобразовании все большее внимание уделяется Интернету и мультимедийным компьютерным технологиям. Здесь активно используются их интерактивные, гипертекстовые и имитационные возможности [Conseil de l'Education aux Medias, 2000, pp.3-4], в частности, при создании школьниками или студентами интернетных сайтов [Conseil de l'Education aux Medias, 1999, p.12].

В Бельгии хорошо понимают, что медиаобразование в школе невозможно без медиаобразования в вузах, где студенты изучают спецкурсы по медиаобразованию [Conseil de l'Education aux Medias, 1998, pp.69, 75, 81]. На

лекциях и на практических занятиях в университетах бельгийские студенты, в том числе – будущие учителя, изучают теорию и историю медиакультуры, ключевые концепции медиаобразования, учатся анализировать и создавать медиатексты (газетные и интернетные статьи, видеофильмы, радио/телепередачи и т.д.).

Медиаобразование – важное направление деятельности и бельгийской медиатеки, сеть которой распространяется на 120 городов и населенных пунктов. Речь идет об эффективном использовании в образовательных целях богатой коллекции видеокассет, слайдов, компакт-дисков, CD-ROMов. Эта работа осуществляется в содружестве с ведущими бельгийскими радио/телеканалами.

Помимо национальных организаций, связанных с медиаобразованием, в Бельгии базируются и медиаобразовательные ассоциации международного масштаба. К примеру, в течение нескольких десятилетий активно работала Международная католическая радио/телевизионная ассоциация (UNDA: International Catholic Association for Radio and Television), издававшая регулярный бюллетень [UNDA, 2000] и объединявшая медиапедагогов разных стран, приверженных христианским ценностям. В 2002 году эта организация была преобразована во Всемирную католическую медиаассоциацию SIGNIS (L'Association catholique pour la communication, The world Catholic Association for Communication, www.signis.net).

В последнее время всё большее влияние приобретает и деятельность Европейской ассоциации аудиовизуального медиаобразования (European Association for Audiovisual Media Education). Глава этой ассоциации – известный бельгийский медиапедагог Д.Шретер (D.Schretter) после окончания Брюссельского университета начал активно заниматься проектами, связанными с медиаобразованием школьников и молодежи, руководил образовательным отделом Медиацентра. В 1989 году он создал и возглавил Европейскую ассоциацию аудиовизуального медиаобразования (AEEMA/EAAME), в рамках которой были организованы мастер-классы, конференции, публикации педагогических трудов. В 1991 году Д.Шретер одновременно стал директором Брюссельского центра медиаобразования, который тесно сотрудничает с правительством Брюсселя, с бельгийскими министерствами, школами и университетами. В 1996 году он создал специализированную ассоциацию DATANET, связанную с использованием новейших компьютерных технологий в образовательном процессе.

Европейская ассоциация аудиовизуального медиаобразования осуществляет координацию своих проектов с Советом Европы, Европейским парламентом, ЮНЕСКО и Международным советом образовательных медиа (ICEM: International Council for Educational Media). Ее главными целями являются:

-всемерное содействие развитию медиаобразования, исследование процесса его развития;

-убеждение самой широкой аудитории (включая молодежную), политических и экономических руководителей, профессионалов в области средств массовой коммуникации в том, что сегодня медиаобразование является приоритетным;
-подготовка молодежи к квалифицированному использованию новых коммуникационных технологий;
-содействие развитию критического подхода аудитории по отношению к медиа;
-открытие новых возможностей для работы в быстро развивающемся секторе медиа;
-придание постоянного статуса медиаобразованию в Европе;
-обмен информацией о методах медиаобразования, включая создание «европейского банка данных медиаобразовательных материалов», доступного для каждого медиапедагога;
-организация конференций, семинаров, симпозиумов медиапедагогов;
-сотрудничество с различными организациями в области медиа и образования [Schretter, 1999, pp.151-152].

С 1996 года Ассоциация имеет свой web-сайт, в котором можно найти не только адреса сотен европейских медиапедагогов (в том числе – бельгийских), но и познакомиться с их прошлыми и текущими проектами (адрес сайта: http://www.datanet.be/aeema).

Д.Шретер не раз бывал в России (в частности, участвовал в международной конференции по медиаобразованию, организованной Российской Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики) и охотно делился своими идеями и педагогическими подходами. Бесспорно, опыт развития медиаобразования в Бельгии, наряду с британским, французским, канадским или австралийским, может служить неплохим ориентиром для современного российского образовательного процесса.

Как и в Бельгии, изучение медиакультуры пришло в школы ***Германии,*** как правило, в интегрированном в обязательные дисциплины виде [Spanhel, 1999]. Медиаобразование вошло в курсы общественных наук, географии, искусства и т.д. По мысли многих современных немецких педагогов, изучение медиакультуры должно помочь развитию гражданского самосознания учащихся, развить их критическое мышление. Сегодня около 72% немецких учителей в той или иной степени регулярно используют элементы медиаобразования на своих уроках.

Медиакультура изучается в большинстве немецких университетов. Помимо этого в Германии существует ряд специальных научно-исследовательских институтов, таких, как Национальный институт кино, науки и образования (Institute fur Film und Bild im Wissenschaft: FWU). Он публикует специальные издания и выпускает наглядные пособия для школ (видеокассеты, брошюры, книги и т.д.).

Еще один исследовательский центр по медиаобразованию существует в Мюнхене. Заметное место на карте медиаобразования в Германии занимает

Кассельский университет. Здесь работает центр медиапедагогики под руководством профессора Б.Бахмайера [Bachmair, 1990; 1993; 1996; 1997]. Центр связан с рядом высших учебных учреждений во Франции, Италии и Испании и осуществляет научно-исследовательские проекты, связанные с подготовкой будущих медиапедагогов. Б.Бахмайер координирует также Проект «Сократ», суть которого – развитие медиакультуры и медиаобразования студентов европейских университетов («Европейская программа по медиа и изучению культур»). Немецкое общество медиапедагогики и культурной коммуникации (ГМК) поручило Б.Бахмаеру взять на себя координацию международной медиаобразовательной сети и конкретизировать медиапедагогику в разрезе национальной культуры и европейского развития медиа. В 1998-1999 годах исследовательская группа под руководством Б.Бахмайера проделала контент-анализ передач девяти крупнейших телеканалов, вещающих на территории Германии а также восприятие этих передач детской аудиторией.

Другой видный немецкий медиапедагог и исследователь – Х.Ниезито (Horst Niesyto) работает над темой исследования под названием «Видеокультура» (Video Culture). Это международный проект, который исследует потенциальные возможности влияния аудиовизуальной продукции на межкультурную коммуникацию [Niesyto, 1996]. В проекте участвуют деятели медиаобразования и студенты из разных стран (Германии, Великобритании, Чехии и Венгрии).

В целом интегрированное медиаобразование в немецких школах предусматривает цикл заданий и творческих работ с учащимися на материале [Huther, Schorb, Brehm-Klotz, 1990, p.158]:

-изображений (фотографии, слайды, рисунки, комиксы и т.д.);

-аудиовизуальных медиа (фильмы, видеозаписи, телепередачи);

-прессы (газеты, журналы);

-мультимедиа (CD-ROM, Интернет, электронная почта).

При этом медиаобразование интегрируется в такие обязательные дисциплины как немецкий язык, общественные науки, искусство и др.

В целом медиаобразование (в немецкой литературе используется термин Mediaenpadagogik – медиапедагогика) в Германии понимается как широкий спектр всевозможных учебных занятий, связанных с медиа. Внутри общего направления медиапедагогики существуют различные разделы:

-«медиавоспитание»: «определение целей, которые должны ставиться в соответствии с проблемами медиа, и педагогически обоснованных мер, необходимых для достижения этих целей» [Tulodziecki, 1989, p.21];

-«медиадидактика»: «область дидактики, где идет речь о том, какие медиа могут или должны использоваться для достижения педагогически обоснованных целей» [Tulodziecki, 1989, p.21];

-«медиаисследование»: «охватывает все научные действия, чтобы найти и/или проверить цели, средства, свидетельства, гипотезы, имеющие отношение к медиа, и также их систематизировать [Tulodziecki, 1989, p.21];

При этом главный предмет медиаобразования - не различные виды медиа, а различные формы общения, контакта с ними [Baake & Kubler, 1989, p.35].

Впрочем, немецкие медиапедагоги предлагают и более широкую трактовку медиаобразования, которое должно охватывать «все социально-педагогические, социально-политические и социально-культурные идеи и мероприятия (для детей, молодежи, взрослых и пожилых людей), касающиеся их культурных интересов и возможностей развития, их шансов продвижения в работе, улучшения досуга и семейной жизни, а также возможностей их политического самовыражения и участия (…), и фокусировать свое внимание на информационной и коммуникационной технике с ее социальными и культурными последствиями» [Baake & Kubler, 1989, p.20].

Немецкие ученые выделяют сегодня несколько ключевых концепций медиаобразования, которые могут пересекаться и взаимодополнять друг друга [Hiegemann & Svoboda, 1994, p.20]:

-«предохранительная» (в других странах она фигурирует под названием «прививочной» или «инъекционной»), направленная на защиту детской и молодежной аудитории от вредных влияний медиа [Hiegemann & Svoboda**.** 1994, p.15], что поддержано и на законодательном уровне;

-«развития критического, аналитического мышления» по отношению к медиакультуре. Здесь главная задача – подвести аудиторию к критическому восприятию и анализу медиатекстов [Schorb, 1995, p.161]; Этот подход доминировал в Германии в 70-е годы XX века наряду с обучением практическому использованию медиа [Schorb, 1995, p.16];

-«практическая», основанная на конкретной работе аудитории с медиатехникой: к примеру, школьники осваивают технику фото и видео, готовят аудиовизуальные проекты в соответствии со своими потребностями;

-«социально-экологическая». Здесь главной является проблема аудитории, делается попытка больше узнать об индивидуальных формах общения человека с медиа, чтобы помочь ему прийти к новому уровню общения с прессой, кинематографом или телевидением с помощью таких методов как самонаблюдение и саморефлексия [Schorb, 1995, p.16];

-«информационно-технологическая». Цель этой концепции - передача знаний и навыков по эффективному обращению с новыми информационными и коммуникационными технологиями. В основе ее лежит идея о том, что в ближайшем будущем нельзя будет обойтись без компьютерных знаний, поэтому в школах должен преподаваться предмет «компьютерная грамотность» [Huther, Schorb, Brehm-Klotz, 1990, p.163].

Как известно, в Германии каждая земля определяет свою образовательную политику. К примеру, существующий с 1976 года

Евангелический медиацентр в Ганновере предлагает богатый выбор программ для различных групп людей. К основной аудитории относятся в первую очередь общины с их церковной образовательной работой, а также учителя, которым нужны материалы для занятий, кинокружки и т.д. Спектр деятельности медиацентра включает консультирование, прокат медиа (аудио, видео, книги, CD-ROM, диапроекторы и т.д.), проведение курсов повышения квалификации, собственные публикации, медиапродукцию, организацию выставок и сотрудничество со специалистами в области медиа и культуры. Здесь существует также творческая видеомастерская, где учащиеся могут экспериментально работать с цветом, светом и формой, апробировать технические эффекты в области изображения (видеоклипы) и т.д.

Синтез теологии, церковной деятельности и медиапедагогики достаточно типичен для современной Германии, так как церковь имеет собственное радио, издает газеты, книги, аудиокассеты, выпускает фильмы, телепередачи и т.д. Понятно, что среди немецких медиапедагогов религиозного направления можно найти немало сторонников «предохранительной» или «защитной» теории медиаобразования. Вот почему активисты из религиозных центров задумываются над способами воздействия медиа и стремятся участвовать в педагогическом процессе, отчетливо понимая при этом, что медиа сегодня – неотъемлемая часть повседневной жизни людей, их быта, досуга, воспитания. Следовательно, именно с помощью медиа можно эффективно воздействовать на формирование восприятия и мировоззрения широкой аудитории.

Медиаобразование является, к примеру, одним из направлений деятельности Департамента по защите молодежи Северной Саксонии (LJS), основанного в 1978 году. Основная цель работы с медиа тут снова «предохранительная» - защитить детей и молодежь от негативных последствий воздействия медиа. LJS работает в основном с воспитателями, социальными педагогами, учителями и т.д. Им предоставляются возможности изучить теорию и историю медиа, методические подходы в медиаобразовании с помощью специальных занятий по повышению квалификации, информационных мероприятий, семинаров, совместных и независимых проектов, разработки информационных и рабочих материалов, организации и координации кружков. LJS выпускает свой собственный журнал, где печатаются статьи, в том числе и на тему медиа и медиаобразования. [Landesmedienstelle jugendschutz niedersachsen, 1990; 1994].

В принятом в 1995 году заявлении конференции министров культуры всех федеральных земель Германии говорится, что медиаобразование в школе должно учитывать возрастающее влияние медиа на повседневную жизнь детей и подростков. В первую очередь это задача семейного воспитания, но школы тоже обязаны подготовить молодых людей к социально ответственному, критическому, творческому общению с медиа. Следовательно, нужно, чтобы школьники могли ориентироваться в мире

медиа, классифицировать медиатексты, опыт и образцы поведения, распространяемые через медиа, и т.д. Исходя из этого, министры культуры пришли к мнению, что медиаобразование требует совершенствования технического обеспечения учебных заведений и должно охватывать не только школьников, но и самих учителей.

В этом смысле заслуживает внимания опыт немецкого государственного института повышения квалификации в школьном обучении и медиапедагогике (NLI), наиболее важными задачами которого являются распространение педагогической информации и документации, консультирование, семинары, организация медиатек (подбор и содержание собраний аудиовизуальных медиа и дидактического компьютерного обеспечения, их прокат и распространение), медиакурсы для учителей, сотрудников внешкольных учреждений образования и культуры для взрослых, совместная работа с образовательными учреждениями разных типов, разработка учебных материалов медиапедагогического характера и т.д.

К сожалению, влияние немецкой медиапедагогики фактически ограничено немногими германоязычными странами. Как правило, за рубежом теоретические и методические разработки немецкого медиаобразования известны только довольно узкому кругу наиболее продвинутых педагогов.

В отличие от многих других стран немецкие разработки в области медиапедагогики хорошо знакомы в ***Австрии,*** где медиаобразование официально интегрировано в обязательные дисциплины начальных и средних школ с 1973 года. Оно получает активную и целенаправленную государственную поддержку - в Министерстве образования Австрии имеется специальный отдел, который занимается проблемами медиапедагогики. Курсы по медиакультуре читаются также в университетах, молодежных медиацентрах, на разного рода семинарах для различных типов аудитории. Эти усилия поддерживаются широким кругом публикаций, специальных журналов, научно-исследовательской деятельностью. Важную роль в распространении медиаобразования в Австрии играет ассоциация AFMK («Движение в поддержку медиакомпетентности»).

Новый образовательный стандарт, предусматривающий интеграцию медиаобразования в школьные дисциплины для учащихся с 6 до 19 лет стал внедряться в Австрии с 1994 года. Медиапедагоги стремятся развивать критическое мышление аудитории, творческие способности учащихся на материале практических упражнений с медиатекстами и т.д. В основном медиаобразовательные занятия охватывают такие темы, как развитие способностей к восприятию, основы визуальной грамотности, медиастереотипизация, язык медиа, влияние медиа на развитие демократических процессов в обществе и т.д.

Один из значимых проектов связан с прессой. Он поддержан газетной ассоциацией издателей, которая обеспечивает школы бесплатными

газетными подписками, проводит конкурсы среди учащихся и т.д. Есть также примеры сотрудничества между школами и журналистами (в области прессы, телевидения, радио и Интернета). В частности, учащиеся с их помощью создают интернетные сайты.

Одно из недавних исследований в Австрии было посвящено изучению того, как преподаватели медиаобразованы и каков набор школьных средств технического обучения. Бесспорно, важнейшей проблемой медиаобразования остается подготовка компетентных в этой области учителей.

Несколько менее интенсивно, чем в Австрии, развивается медиаобразование в соседней ***Швейцарии.*** В 2001 году парламент одобрил бюджет в 100 миллионов швейцарских франков для дальнейшего обучения преподавателей современным информационным технологиям. Однако внедрение информационных технологий в учебные заведения также не гарантирует того, что педагоги будут на занятиях преследовать медиаобразовательные цели. Бесспорно, преподаватели старшего поколения больше внимания обращают на печатные медиа (книги и прессу), в то время, как молодые – на мультимедийные компьютерные системы. А возможности для целенаправленного медиаобразования в Швейцарии, одной из самых богатых стран мира, имеются немалые. К примеру, большинство средних школ имеет собственную медиатеку - с книгами, журналами, CD-ROMами, видеокассетами. В каждой школе есть несколько видеомагнитофонов с телемониторами в классах и видеокамера [Doelker, 1994; Frohlich, Mitarbeiter, 1994; Moser, 2000; Suss, Bernhard, Schlienger, 2002].

На вузовском уровне медиаобразовательные научно-исследовательские центры есть в Цюрихском и Лозаннском университетах. К сожалению, в Швейцарии нет систематически налаженного медиаобразования учителей, хотя в принципе такие курсы существуют (например, в Берне они читаются из расчета 180 часов в течение двух лет). Несколько кантонов имеют их собственные центры медиаобразования, где можно получить совет относительно использования и изучения средств массовой коммуникации в учебном процессе, пригласить преподавателя-лектора и т.д. В Швейцарии публикуются также специализированные журналы по медиаобразованию – «Medien praktisch» («Медиапрактика») и «Медиапедагогика» (MedienPadagogik - www.medienpaed.com).

В 90-х годах XX века – начале XXI века медиаобразование продолжало набирать темпы в ***Скандинавии***.

В ***Дании,*** например, медиаобразование интегрировано в различные предметы (искусство, датский и иностранные языки и т.д.), хотя и не имеет устойчивого официального статуса, так как Министерство образования пока не включило медиаобразование в качестве обязательного раздела Национального учебного плана. В процессе занятий, конечно, затрагиваются такие ключевые понятия, как «агентство медиа» и «технологии медиа», однако главной целью многих датских педагогов является воспитание

демократически мыслящего гражданина [Tufte, 1999]. В некоторых школах читается специальный 24-х часовой курс по медиакультуре.

Довольно активную медиаобразовательную деятельность развернул Датский киноинститут (Der Danske Filminstitut). Однако многие инновационные проекты в Дании основываются на энтузиазме отдельных исследователей и не получают существенной государственной поддержки.

Что же касается высшего образования, то здесь нельзя не отметить деятельность Датской королевской педагогической школы в Копенгагене, где курсы по медиаобразованию преподаются уже около 15 лет. Дисциплины по медиа читаются сегодня в Копенгагенском университете (Kobenhavns Universitet), в Odense Universitet и др. Профессию медиапедагога можно получить на факультете медиаобразования в Aarhus Universitet.

На датском фоне современное положение в медиаобразовании в ***Норвегии*** выглядит более выигрышно. Учебный план, введенный в действие с 1997 года, предусматривает целенаправленное изучение медиатекстов (телевизионных, интернетных, газетных и т.д.), их роли в социуме и т.д. Значительное место в плане отводится практическим занятиям, на которых учащиеся могут создавать свои собственные медиатексты, обсуждать, анализировать телепередачи, статьи, фильмы и т.д. В школьных занятиях медиаобразовательного цикла на практику отводится 60% учебных часов, и только 40% - на теорию [Panhoff, p.36].

Правда, некоторые норвежские исследователи [Tonnessen, 2002] отмечают, что социальные проблемы, связанные с функционированием медиа, теперь незаслуженно отошли на второй план. Впрочем, учебный план предусматривает широкий круг дисциплин по выбору, поэтому медиаобразовательные знания и умения учащихся могут быть существенно расширены факультативно.

Э.С.Тоннесен пишет, что интерес к медиаобразованию в Норвегии часто связан с текущими правительственными компаниями [Tonnessen, 2002]. К примеру, в 1995 году правительство Норвегии развернуло масштабную акцию борьбы с показом насилия на экране. В рамках «защитной» («инъекционной») парадигмы медиаобразование рассматривалось государственными структурами как эффективное средство защиты от негативного влияния медиатекстов. Спустя три года правительство возложила основные медиаобразовательные функции на Норвежский киноинститут.

Существенным подспорьем норвежскому медиаобразованию служат учебники и учебные пособия, а также издание специального журнала для педагогов «Медиа в школе» (Media I Skolen), в 2002 году переименованного в Tilt. Этот иллюстрированный научно-методический журнал вот уже свыше десяти лет редактирует один из ведущих норвежских медиапедагогов – Т.Панхофф (T.Panhoff).

В Норвегии по-прежнему активно развивается традиционное кинообразование. На сегодняшний день там работают свыше 70 киноклубов

для взрослых, молодежи и школьников. Ассоциации медиаобразования и киноклубов (они объединяют около 11 тысяч членов) поддерживают систему медиаобразования как в школах, так и в университетах.

Обучение преподавателей в Норвегии предусматривает возможность годичной элективной специализации в области медиаобразования. Однако в итоге в среднем лишь каждый двадцатый норвежский преподаватель имеет специальную подготовку в области медиапедагогики.

С 90-х годов медиаобразование было официально включено в национальный учебный план ***Финляндии.*** Цели медиаобразования аналогичны общепринятым – развитие способностей к анализу и созданию медиатекстов различных типов и жанров, критического мышления, формирование гражданской позиции для полноценной жизни в современном информационном мире**.**

Национальное Министерство образования разработало план конкретных действия в этой области: каждый школьник и студент должен обладать медиакомпетентностью, для чего активно расширяется использование информационных сетей и результатов научных исследований. В целом развитие компетентности, требуемой информационным обществом, начинается с обучением ключевых фигур – преподавателей и медиапрофессионалов. Главное препятствие интенсивного распространения медиаобразования в Финляндии - недостаток соответствующим образом подготовленных педагогов.

Аналогичным путем развивается сегодня медиаобразование в ***Швеции,*** где оно официально интегрировано в национальный учебный план с осени 2000 года. Шведские педагоги давно уже переориентировались от «протекционистской» медиаобразовательной концепции к культурологической, включающей развитие критического мышления аудитории. Медиаобразование в учебных заведениях преследует следующие основные цели: восприятие и анализ медиатекстов различных видов и жанров, изучение особенностей языка медиа, процесса создания произведений медиакультуры, воспитание ответственного гражданина современного демократического общества. Впрочем, каждая школа может трактовать медиаобразовательный спектр учебного плана по-своему, выделяя те или иные приоритеты.

Медиапедагоги Швеции объединены в Ассоциацию медиаграмотности (BMK – Barn Media Kunskap), которая активно внедряет медиапедагогические подходы по отношению к аудитории самого разного возраста – от младших школьников до студенческой молодежи и взрослых.

Один из ведущих шведских исследователей и медиапедагогов С. фон Фейлитцен (Cecilia von Feilitzen) видит важную роль медиаобразования в его востребованности учащимися и студентами, в развитии критического мышления аудитории, ее практических умений создания собственных медиатекстов, в распространении демократических ценностей, в использовании позитивных сторон глобализации [Feilitzen, 1999, pp.8-9]. Не

случайно, что именно Швеция с 1997 года была избрана как база для открытия Международной палаты ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media), которая активно занимается пропагандой медиаобразования, организует международные конференции, издает книги и справочники, поддерживает интернетный сайт (http://www.nordicom.gu.se).

В ***Испании*** медиаобразование интегрировано в школьные учебные планы с 1990 года и на элективной основе, поэтому его внедрение в учебный процесс зависит от школы и преподавательского состава. До этого в течение многих лет обучение на материале средств массовой коммуникации осуществлялось силами нескольких ассоциаций: Entrelinines (Валенсия), Mitjans, Teleduca (Каталония), Apuma (Мадрид), Comunicar (Андалузия), Pe de Imaxe (Галисия), Heko (Баскская провинция), Cometa (Арагон), Ma-vie (Канарские острова), которые объединяют педагогов разных регионов [Huerta, 2002]. Немалая поддержка медиаобразованию была оказана со стороны крупнейших испанских педагогических журналов. В ряде испанских университетов также издавались книги на медиаобразовательную тему и проводились научные исследования.

Приоритет изучения письменных текстов долгое время препятствовал попыткам введения аудиовизуального обучения в школах. Развитию медиаобразования мешало также недостаточное финансирование. Многие испанские педагоги заявляют, что они положительно относятся к медиакультуре, но практически пытаются защитить учащихся от вредного воздействия средств массовой коммуникации. «Защитной» («инъекционной») концепции придерживается не менее трети учителей. Примерно столько же педагогов ведут занятия в рамках «эстетической» («медиа как популярное искусство») парадигмы, оставшиеся 30% педагогов основываются в своих подходах на теории медиаобразования как развития критического мышления и семиотической теории [Huerta, 2002].

Большинство преподавателей отмечает ряд трудностей в развитии движения медиаобразования, к примеру, недостаток ресурсов, недостаток государственной поддержки и т.д. К сожалению, распространение в школах современных информационных технологий часто приводит к путанице между медиаобразованием и использованием технических средств обучения [Corominas, 1994; Huerta, 2002].

Некоторые испанские медиапедагоги [Aparici, 1999, pp.37-43] выступают против процессов глобализации в медиаобразовании, надеясь, что курсы по медиакультуре в будущем смогут помочь странам, население которых не входит в так называемый «золотой миллиард», защитить свои национальные приоритеты и ценности.

Дисциплины медиаобразовательного цикла читаются во многих испанских вузах – в Мадридском университете (Univarsitad Complutense de Madrid), в Барселонском автономном университете (Universitad Autonoma de Bacelona), в Университете Бильбао (Universitad del Pais Vasco), в

университете Валенсии (Universitat de Valencia), Дистанционном педагогическом университете (Distance Education University) и др.

Пионером в области медиаобразования в ***Италии*** стал Болонский университет, где был разработан учебный план, предусматривающий изучение визуальных искусств, историю кинематографа, медиа и т.д. Он получил поддержку Министерства высшего образования Италии. Курсы, связанные с теми или иными аспектами медиакультуры читались профессурой мировой величины – Умберто Эко (Umberto Eco), Фурио Коломбо (Furio Colombo) и др.

Однако в учебном процессе вузов, где медиакурсы получили официальный статус, возникло противоречие между ожиданиями и интересами студентов и преподавателей. Основная масса студентов была заинтересована в получении конкретных знаний и умений, для того, чтобы в дальнейшем получить работу (режиссерскую, операторскую, сценарную и т.д.) в профессиональном медиабизнесе, в то время, как профессура в большей степени тяготела к курсам культурологического, семиотического и социологического плана, развивающим критическое мышление аудитории и отражающим результаты конкретных научных исследований.

В 1991 году Министерство высшего образования и научных исследований утвердило программу для курсов медиаобразования в шести ведущих университетах страны – в Риме, Болонье, Турине, Сиене, Салерно и Неаполе. С этого времени вузовские курсы по медиа перестали быть только предметами по выбору студентов, но вошли в официальный учебный план. В целом предусматривается, что в течение первых двух лет студенты изучают социологию, семиотику, психологию и экономику медиа, теорию массовых коммуникаций, а последующие три года специализируются в одном из ведущих видов медиа (пресса, телевидение, кино и т.д.). К 1992 году число итальянских вузов, включивших в свои учебные планы курсы по медиаобразованию, достигло 44-х.

Несмотря на все достижения европейского медиаобразования, за последение 10-15 лет лидерство в этой области уверенно захватила ***Канада.*** Во всяком случае, медиакультура здесь неотъемлемый компонент школьных учебных планов по английскому языку. Курсы по медиа читаются практически во всех канадских университетах. И почти в каждой канадской провинции существует своя ассоциация деятелей медиаобразования, которая проводит научно-методические конференции, выпускает медиаобразовательную периодику (газеты, журналы), публикует учебно-методические материалы и т.д. Один из лидеров канадской медиапедагогики К.Ворсноп (C.Worsnop) полагает, что медиа необходимо изучать не только, чтобы дать школьникам или студентам те или иные знания, но потому, что медиа сегодня – это наша окружающая среда, и было бы неразумным игнорировать то, что нас окружает [Worsnop, 1994, p.43]. Думаю, что такая позиция может убедить многих скептиков, считающих, что в школе нужно, к примеру, изучать экологию, но не следует изучать медиакультуру...

Не остались в стороне от движения медиаобразования и канадские франкофоны. В сентябре 1990 школьные учителя, преподаватели университетов, деятели медиакультуры Квебека тоже основали Ассоциацию медиаобразования (Association for Media Education in Quebec – AMEQ).

Аналогичное движение возникло и в остальных канадских провинциях. В октябре 1990 в провинции Манитоба прошла учредительная конференция Ассоциации медиаобразования (MAML: Manitoba Association for Media Education). Примерно с того же времени Манитобский университет начал готовить «медиаобразованных учителей» на педагогическом факультете. Осенью 1992 года подобная ассоциация возникла в провинции Новая Шотландия (Association of Media Literacy for Nova Scotia, AML-NS). В 1993 году в Алберте была создана Ассоциация медиакомпетентности (AAMA: Alberta Association for Media Awareness). Цель та же: способствовать медиаобразованию детей и взрослых.

В 1991 году в Ванкувере возникла Канадская ассоциация медиаобразования (CAME: Canadian Association for Media Education). В 1994 эта ассоциация организовала летние курсы для учителей и стала публиковать учебные пособия и рекомендации. В этом же году Ассоциация заинтересовала своими проектами Министерство образования. В итоге это привело к тому, что осенью 1996 года Британская Колумбия стала первой из западных провинций, внедрившей обязательное изучение медиа в школьный учебный процесс (в курсах по искусству и английскому языку [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, p.156].

Все канадские региональные ассоциации медиаобразования организовывали конференции и семинары, мастер-классы, публиковали методические рекомендации, сотрудничали с Министерством образования по вопросам разработки школьных учебных планов и программ и т.д. Постепенно всё больше канадских провинций вводило изучение медиа в учебный процесс. В конце концов, многолетние усилия деятелей медиаобразования увенчались триумфальной победой - в сентябре 1999 года изучение медиакультуры стало обязательным для учащихся всех канадских средних школ с 1 по 12 класс. Конечно, канадские провинции имеют свои особенности в области образования. Но координация усилий медиапедагогов из разных регионов осуществляется с помощью Канадской ассоциации медиаобразовательных организаций (Canadian Association of Media Education Organisations: CAMEO), созданной в 1992 году.

Сегодня можно с уверенностью сказать, что медиаобразование Канады находится на подъеме и занимает лидирующую позицию в мире.

Наряду с Канадой и Великобританией, ***Австралия*** – один из наиболее продвинутых стран современного мира в области медиаобразования. Изучение медиа предусматривается здесь школьными учебными планами всех австралийских штатов. Деятели медиаобразования в Австралии объединены в профессиональную ассоциацию – ATOM (Australian Teachers of Media), которая выпускает ежеквартальный журнал *METRO*. ATOM

проводит регулярные конференции, издает книги, выпускает аудиовизуальные учебные пособия и т.д.

Каждый австралийский ребенок обязан учиться в школе до 15 летнего возраста. 70% школьников продолжают свое обучение до 17 лет [McMahon, and Quin, 1999, p.191]. При этом медиаобразование (в Австралии также применяется термин Media Studies Viewing) осуществляется в основном в старших классах, хотя затрагивает и начальную школу. В старших классах существуют автономные курсы под названием Media Studies, но медиаобразование также интегрировано в такие дисциплины, как «Английский язык», «Искусства», «Технологии» и т.д. Большинство австралийских педагогов верит, что медиаграмотность необходима для учебного процесса, «так как это медиа – средство распространения культуры и источник новых знаний» [Greenway, 1997, p.187]. Имеется в виду также, что в учебном процессе надо учитывать медиапредпочтения аудитории, понимать важность удовольствия от контакта с медиатекстами [McMahon, and Quin, 1997 , p.317].

В Западной Австралии, например, медиаобразование уже давно включено в учебный план средних школ для учащихся возраста 12-17 лет. В начальных классах нет никакого формального учебного плана по медиаобразованию, однако оно интегрировано в курс английского языка. Занятия медиаобразовательного цикла проводятся преподавателями, прошедшими соответствующую подготовку на специальных курсах.

Как и в Великобритании, медиаобразование в Австралии опирается на так называемые «ключевые понятия» (key aspects). Среди них в качестве основных выделяются, например, «репрезентация», «селекция», «конструкция», «медиатексты» (как агенты влияния культуры и доминирующей идеологии) – с их функциями и формами; «агентства» (источники медиатекстов), «аудитория», процесс создания «компетентных и значимых сообщений» и др.

Ведущим направлением медиаобразования в современной Австралии все чаще становится изучение вопросов, связанных с ролью медиа в производстве и репроизводстве, в репрезентации различных социальных групп в условиях демократического общества. Медиа рассматривается в широком социокультурном контексте. Глобальная ценность медиаобразования видится австралийским педагогам в том, чтобы «сделать медиаграмотность процессом, развивающимся в течение всей человеческой жизни» [McMahon, and Quin, 1997, p.316].

Популярными темами исследований становятся: «Реклама на телевидение и детская аудитория», «Культурные различия и развитие телевидения для детей», «Влияние видеоигр на детскую аудиторию», «Дети и домашние компьютеры», «Молодежная аудитория и Интернет» и др. [International Research Forum on Children and Media, 2000, pp.4-5].

Вместе с тем в Австралии есть и сторонники художественного медиаобразования *(media as popular art approach*). «Понимание популярной

культуры, - пишет П.Гринэвей (P.Greenaway), - и, возможно, более узкой области – подростковой культуры – весьма существенная часть тематики занятий со школьниками, особенно в медиаобразовании» [Greenway, 1997, p.188].

Однако большинство деятелей медиаобразования Австралии понимают его в более широком, нежели художественном, контексте. Ведущие деятели австралийского медиаобразования все чаще выходят на международный уровень. Благодаря развитию Интернета работы австралийских медиапедагогов распространяются по всему миру.

Как известно, в отличие, например, от Канады и Австралии, ***США*** с давних пор является мировым лидером в области медиакультуры. Американская пресса, радио, звукозапись и особенно – кинематограф, телевидение и Интернет практически доминируют в информационном поле большинства регионов планеты. Влияние средств массовой информации и коммуникации США на формирование сознания подрастающего поколения всего мира трудно переоценить.

В то же время медиаобразование в США поначалу развивалось не столь интенсивно, однако к началу XXI века уже можно говорить о сложившейся системе американской медиапедагогики, которая с помощью интернетных сайтов, публикаций, конференций оказывает влияние и на другие страны. В США активно действует несколько крупных ассоциаций медиаобразования: Центр медиаобразования (Center for Media Education) в Вашингтоне, Центр медиаграмотности (Center for Media Literacy) в Лос-Анджелесе, движение «Граждане за медиаграмотность» (Citizens for Media Literacy) в Северной Каролине, Центр медиаобразования (Media Education Center) в Нью-Мексико, Образовательный видеоцентр (Educational Video Center) в Нью-Йорке, Ассоциации «Стратегии по медиаграмотности» (Strategies for Media Literacy) и Национальный альянс медиаискусств и культуры (National Alliance for Media Arts and Culture) в Сан-Франциско, Национальный совет по телевидению и медиа (National Telemedia Council) в Виржинии, Центр медиаискусств (Media Arts Center) в Сиэтле, Фонд медиаобразования (Media Education Foundation) и др. К началу 90-х годов XX века более чем тысяча вузов США предлагала студентам свыше 9000 учебных курсов по кино и телевидению [Costanzo, 1992, p.73].

В апреле 1994 года президентом США были подписан основополагающий закон «Цели 2000: Американский образовательный акт» (Goals 2000: Educate America Act). Этот закон предусматривает так называемые содержательные стандарты по девяти ведущим предметам. При этом дисциплина «Искусства» (Arts), включает в себя обязательное медиаобразование на всех уровнях начальной и средней школы.

Рост авторитета медиаобразования привел к тому, что к середине 90-х годов XX века 12 штатов США включили в свои образовательные стандарты разделы по медиаобразованию и медиаграмотности (Калифорния, Нью-Йорк, Миннеаполис, Нью-Мексико, Техас, Северная Каролина, Висконсин,

Миннесота и др.). Однако уже через пять лет - на рубеже XX и XXI веков число штатов, включивших в учебные планы своих школ и вузов медиаобразование (или медиаграмотность) составило 48 из 50! [Kubey & Baker, 2000, p.9]. Только в штатах Канзас и Кентукки курсам медиаобразования не нашлось места (впрочем, и этот пробел был ликвидирован к 2004 году).

Что касается медиаобразования в американских университетах, – то оно с давних пор развивается более интенсивно. Практически во всех американских университетах и колледжах (а их насчитывается несколько сотен) начиная еще с 60-х годов, в той или иной трактовке присутствуют курсы по медиа (на факультетах журналистики, коммуникации, кинематографии, искусств, культурологии, политологии и т.д.).

В 46-ти штатах медиаобразование связано с преподаванием английского языка и искусств. В 30-ти штатах медиаобразование используется также на занятиях по социальным наукам, истории и гражданскому праву, эколого-медицинского цикла. В дополнение к этому профессиональные ассоциации учителей пытаются включить медиаобразование в государственные стандарты [Kubey, 1998; Tyner, 2000]. Важно подчеркнуть, что принятие государственных образовательных стандартов местными округами является добровольным, хотя подобные стандарты полезны в качестве образцов и является средством распространения медиаобразования.

В 90-е годы медиаобразование в США использовалось как образовательная стратегия для телевизионной реформы, пропаганды здорового образа жизни, и как противодействие опасным стереотипам в мультикультурном обучении - другими словами, как продолжение «инъекционной» модели, которая стремится защитить аудиторию от вредного влияния медиа. К примеру, в специальной брошюре, опубликованной в 1997 году Американским министерством здравоохранения и социальной сферы [Kubey, 1998, p.65], медиаобразование превозносилось как лучшее средство борьбы с наркоманией. Исследования, проведенные с 70-х по 80-е годы, продолжали использоваться медиапедагогами, чтобы подкрепить аналогичные аргументы. В результате повестка дня исследований в области медиаобразования в США во многом оставалась той же, что и в 80-е годы, хотя и существенно расширилась за счет мощного влияния на аудиторию мультимедийных компьютерных систем и Интернета.

Попытки поборников медиаобразования поднять его статус привели к тому, что в сознании большинства американцев оно стало ассоциироваться с критическим восприятием телевидения и рекламы. В то же время известные аргументы о необходимости обучения критическому восприятию, чтобы защитить детей от опасного воздействия медиа не имели должного социального влияния на фоне активной пропаганды эффективности компьютеров в обучении [Tyner, 1999, p.3].

Кроме того, американское медиаобразование до сих пор использует слишком широкое терминологическое поле, где порой одни и те же явления и категории называются по-разному (в чем мы лично убедились во время нашей научной работы в США в конце XX – начале XXI века). Медиаобразование в США часто называют «медиаграмотностью», «визуальной грамотностью» и даже «информационной грамотностью». Хотя эти определения связаны с анализом медиа и практикой, у каждого термина определенно есть свои нюансы. Например, «информационная грамотность» больше ассоциируется с библиотеками, компьютерами и цифровыми медиа. Этот термин чаще всего используется теми, кто работает в новой сфере образовательных технологий. Использование слова «информация» вместо «медиа» означает попытку уйти от художественного спектра медиакультуры. «Медиаграмотность», с другой стороны, чаще ассоциируется с телевидением, социальной активностью и популярной культурой. Вероятно, было бы неплохо, если бы американские ученые последовали совету К.Тайнер: перешагнули через стадию определения терминологии и приняли терминологию медиаобразования, уже устоявшуюся в мире.

В 90-х годах американские медиапедагоги стали более активно сотрудничать с зарубежными деятелями в области медиаобразования (в основном из англоязычных стран - Канады, Великобритании, Австралии). Но для того, чтобы заимствованный опыт мог успешно работать на американской почве, канадские или английские модели медиаобразования, бесспорно, должны быть адаптированы к культурным, социальным, историческим и экономическим условиям, лежащим в основе общего образования в США.

Все формы техники трудно внедряются в традиционную школу, в которой доминируют «старые» формы грамотности. Как мы уже отмечали, медиаобразование в США долгие годы опиралось на материал кинематографа и телевидения. К тому же многие американские учителя ассоциировали кино и телевидение с поп-культурой, пропагандой насилия и прочими негативными факторами. На этом основании медиакультура в целом некоторыми педагогами (особенно хранителями «высокой культуры» изобразительного искусства и литературы) объявлялась вредной и опасной. Зато компьютеры несправедливо ассоциировались в основном с «информацией» (т.е. с текстами, у которых есть полезный обучающий потенциал противоположный бездумному развлечению), тогда как современные компьютерные системы, наверное, даже в большей степени, чем кино и телевидение, могут стать источником рекреации, рекламы, нежелательных для педагогов явлений (виртуальное насилие, порнография и т.д.). Сегодняшние компьютеры нередко используются в американских школах для создания «улучшенных» версий традиционных курсов и планов, чтобы дополнить информацию, данную педагогом или извлеченную из учебника; в качестве печатных машинок и калькуляторов. Развитие новых цифровых технологий связано со сложными проблемами интеграции медиа

в учебное расписание. Структуры, руководящие образовательным процессом, могут отложить эти проблемы на время, но день, когда необходимо будет их решать, стремительно приближается, особенно сейчас, в начале XXI века.

Ведущий американский медиапедагог и исследователь К.Тайнер убеждена, что потребуется много усилий, чтобы создать более прочную базу для усовершенствования медиаобразования в США, в частности: 1) серьезные и основательные научные исследования; 2) конкурентоспособность с целями смежных областей, таких как образовательные технологии, информационная грамотность и т.д.; 3) продолжение внедрения и оценки программ и практики медиаобразования; 4) новые программы подготовки учителей и профессионального развития; 5) ясное и обоснованное объяснение теорий, целей и практики медиаобразования посредникам и законодателям. Что еще труднее, все эти факторы должны иметь место одновременно [Tyner, 1998].

Американские медиапедагоги отчетливо видят и иные трудности, возникающие на пути широкого распространения медиаобразования: «Одно из самых больших препятствий не связано с медиаграмотностью вообще, - пишут Д.Консидайн и Дж.Хэли, - но отражает суть эгоцентрической культуры Соединенных Штатов» [Considine, и Haley, 1999, p.xx], нередко упускающей великолепные возможности для продуктивного осуществления «диалога культур» с другими странами мира.

Выводы. Подытоживая сказанное, можно отметить, что в начале XXI века медиаобразование в ведущих странах Запада вышло на уровень массового развития, опираясь на серьезные теоретические и методические разработки. Однако медиаобразование стало массовым явлениям далеко не во всех европейских странах, не говоря уже о странах Африки или Азии. Вот почему, по мнению Совета Европы, Комитет министров должен обратиться к правительству и соответствующим властям государств – членов Совета Европы (а, значит, и России) с целью:

-поощрить разработку и продвижение программ развития медиаграмотности детей, подростков и взрослых;

-развивать разработку и распространение медиаобразовательных программ обучения педагогов;

-вовлечь образовательные структуры, организации родителей, медиапрофессионалов, службы Интернет, неправительственные организации, и т.д. в активный диалог по проблемам медиаобразования;

-исследовать пути поддержки предложения лучших образовательных программ различных медиа и продвижения медиаобразования [Council of Europe, 2000].

Цитируемая литература

Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image. Education. Participation.* Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-155.

Aparici, R. (1999). "Glocalisation" Against "Glotatalitarism". In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.37-43.

Baake & Kubler (1989). *Qualitative mediaen – und kommunikationsforshung.* Tubingen.

Bachmair, B. (1993). *TV Kids*. Ravensburg: Buchverlag.

Bachmair, B. (1997). *Cosa fa TV ai bambini? Edutrice elle di ci.* Torino: Leumann.

Bachmair, B., Charlton, M. (1990). *Mediaenkommunikation im alltag*. Munchen: Sur Verlag.

Bachmair, B., Kress, G. (1996) *Holen-inszenierung wrestling. Beitrage zur padagogishen genre-forschung.* Opladen.

Batts, D. (1986). *Media Education in Scottish Secondary Schools*. Stirling: University of Stirling.

Bazalgette, C. (1997). An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development. *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.69-78.

Bazalgette, C. (1999). *Sabre-Tooth Tigers and Polar Bears. Paper Given to the Association for Media Education in Scotland,* Unpublished, pp.13, 20.

Bazalgette, C. (2002a). British Film Institute: Current Education Activities//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Отв. ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – С. 14-19.

Bazalgette, C. (2002b). *Open Letter to Len Masterman.* Circular e-mail. May 16, 2002.

Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement.* London: BFI.

Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). *L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations.* Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.

Bennett, S. (1977). Media Education in Western Europe. France. In: *Media Studies in Education*. Paris: UNESCO, pp.12-20.

Bevort, E., Breda, I. (2001) *Les jeunes et Internet.* Paris: CLEMI, 160 p.

Bevort, E., Cardy H., De Smedt, T., Garcin-Marrou, I. (1999) *Evaluation des pratiques en education aux medias, leurs effects sur les enseignants et leurs eleves.* Paris: CLEMI, 152 p.

BFI Department for Education (1995*). English in the National Curriculum.* London: BFI. Par. 1f.

BFI Department for Education (1999). *Making Movies Matter. Report of the Film Education Working Group.* London: BFI. 94 p.

BFI Department for Education (2003). *Look Again! The Teaching Guide to Using Film & Television with Three-to Eleven-year Olds.* London: British Film Institute, 60 p.

Brown, J.A. (1991). *Television 'Critical Viewing Skills' Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers, 371 p.

Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education.* London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.

Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds).*Youth Media Education.* Paris: UNESCO Communication Development Division.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity, 219 p.

Cahiers pedagogiques (1986). N 240, p.6.

Chevallier, J. (Ed.) (1980). *Cine-club et action educative.* Paris: CNDP, 64 p.

CLEMI (1996). *L'Actualite' et les medias `a l'ecole primaire, au college at au lycee.* Paris: CLEMI, 120 p.
Conseil de l'audiovisuel (1998). *22 Ans d'ensingnement du cinema ` a Geneve.* Geneve: CCEC, 116 p.
Conseil de l'Education aux Medias (1996). *L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias*. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 152 p.
Conseil de l'Education aux Medias (1998). *L'Education aux medias – Formation des enseignants `a l'Universite' – Pourqui? Comment?* Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 90 p.
Conseil de l'Education aux Medias (1999). *L'ecole mise @u Net.* Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 33 p.
Conseil de l'Education aux Medias (2000). *Au-dela de la technologie – L'education aux medias et au multimedia.* Bruxelles: CEM, 33 p.
Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages.* Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
Corominas, A. (1994). *La comunicacion audiovisual y su integracion en el curriculum.* Barcelona: Ed. Grao.
Costanzo, W.V. (1992). *Reading the Movie.* Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 201 p.
Council of Europe (2000). Recommendation. Media Education. In: http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA00/EREC1466.htm
Dahl, A.G. (1984). *Mediekunnskap.* Oslo.
Doelker, C. (Ed.) (1994) *Leitfaden Medienpadagogik. Angebote und Dienstleistungen.* Zurich: Pestalozzianum Zurich.
Feilitzen, C. von. (1999). A Rational for Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.4-11.
Freinet, C. (1927). *L'imprimerie a l'ecole.* Boulogne: Ferrary.
Freinet, C. (1963). *Les techniques audiovisuelles.* Cannes: Bibliotheque de l'ecole moderne, 144 p.
Frohlich, A. und Mitarbeiter (1994) *Medienpadagogik. Wegleitung fur alle Schulstufen*. Liestal: Verlag des Kantons Basel-Landschaft.
Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes.* Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.
Hart, A, & Suss, D. (Eds.) (2002) *Media Education in 12 European Countries.* Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology. In: http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246
Hart, A. (1998). *Teaching the Media: International Perspectives.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 208 p.
Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'.* Cambridge: CUP.
Hart, A. (1991). *Understanding the Media.* London: Routledge, 268 p.
Hart, A. (2000a). Innovation and Inertia. In: *Media Teaching in English, Communications*, p.25.
Hart, A. (2000b). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemedium, Journal of Media Literacy.* Vol. 46. N 1, p.21.
Hiegemann & Svoboda (1994). *Handbuch der mediaenpadagogik.* Opladen.
Higgins, A.P. (1964). Education in Television. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.31-62.
Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.26-27.

Huerta, R. (2002). Teaching Media in Catalan (Teaching Media in Spain) . In: Hart, A./Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries.* Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
Huther, Schorb, Brehm-Klotz (1990). *Grundbegriffe der medienpadagogik.* Boblingen.
International Research Forum on Children and Media (2000). N 9, pp.4-5.
Kehittamissuunnitelma (1999) *Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004.* Helsinki: Opetusministerio.
Kruger, G. (1977). Media Education in Western Europe. The Netherlands. In: *Media Studies in Education* (1977). Paris: UNESCO, pp.33-38.
Kubey, R. & Baker, F. (2000). Has Media Literacy Found a Curricular Foothold? *Telemedium. The Journal of Media Literacy.* Vol. 46. N 1, pp.8-9, 30.
Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.
Landesmedienstelle jugendschutz niedersachsen (1990). *LJS-INFO-Dienst, Medienpadagogik.*
Landesmedienstelle jugendschutz niedersachsen (1994). *LJS-INFO-Dienst, Medien pflastern ihren weg.*
Lasswell, H.D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson (Ed.). *The Communication of Ideas*. New York: Harper.
MacCabe C. (2000). The Institute and the Rising Tide. An Interview with Colin MacCabe. *Screen.* Vol. 41. № 1, Spring 2000, p.5.
Marcussen, E.B. (1964). Teaching Screen Education to the Teachers. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-76.
Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel.* Paris: CinemAction, 299 p.
Martineau, M. (Ed.) (1991). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*. Paris: CinemAction, 433 p.
Masterman, L. (2002) *Down Cemetery Road: Why the BFI's Proposals for Moving Image Education are no Good.* London, 106 p.
Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
Masterman, l. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.
McLoone, M. (1983) *Media Studies in Irish Education.* Dublin: Irish Film Institute.
McLuhan, M. (1967) . *The Gutenberg Galaxy.* London: Routlege & Kegan Paul, 294 p.
McMahon, B. and Quin, R. (1997). Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.307-321.
McMahon, B. and Quin, R. (1999). Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. In: *Children and Media. Image.Education.Participation.* Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.189-203.
Minkkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education.* Paris: UNESCO.
Minkkinen S., Nordenstreng K. (1983). Finland: Brave Plans and Grave Problems. *Perpects.* Vol. XIII. N 2.
Minkkinen S., Nordenstreng K. (1984). *Finland: Vers l'egalite' devant l'information et la culture.* Paris: UNESCO, p. 215-230.
Minkkinen, S. (1977). Media Education in Scandinavia. Finland. In: *Media Studies in Education* (1977). Paris: UNESCO, pp.56-68.
Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp.6-26.
Moser, H. (2000) *Einfuhrung in die Medienpadagogik*. Opladen: Leske & Budrich.

Murphy, D. (2001). Some Observations. *AMES News,* January 2001, p.13.
Niesyto, H. (1996). Video and Intercultural Communication. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.) *Children and Media: Image. Education. Participation.* Goteborg: UNESCO & Nordicom, pp.323-326.
O'Neill, B (2000) Media Education in Ireland. *Irish Communications Review,* Vol. 8, pp.57-64.
O'Neill, B. & Howley, H. (2002). Teaching the Media in Ireland . In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12European Countries.* Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Отв. ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления. - С. 36-37.
Pedersen, J. (1977). Media Education in Scandinavia. Denmark. In: *Media Studies in Education*. Paris: UNESCO, pp.48-56.
Quin, R. and McMahon, B. (1999). Theory and Practice of Media Education. *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, pp.31-35.
Recommendations of the International Meeting on film and Television Teaching (Oslo, Norway, 7-13 October 1962. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) (1964). *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-79.
Schorb, B. (1995). *Medienalltag und handeln.* Opladen.
Schretter, D. (1999). EAAME/AEEMA: European Association for Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: UNESCO, Federal Ministry of Education and Cultural Affair, pp.151-154.
Sim, J.C. (1977). Mass Media Education in the U.S.A. In: *Media Studies in Education*. Paris: UNESCO, pp.74-88.
Spanhel, D. (1999). An Approach to Integrating Media Education into Everyday School Life and Instruction at Secondary School Level. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education and UNESCO, pp.155-161.
Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, p.5.
Suss, D., Bernhard, E. Schlienger, A. (2002) Media Education in Switzerland – Determining its Position In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries.* Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
Tonnessen, E.S. (2002). Media Education in Norway. In: Hart, A./Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
Tufte, B. (1999). Media Education in Europe. Special Focus on the Scandinavian Countries. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.162-176.
Tulodziecki, G. (1989). *Mediaenerziehung in schole und unterricht*. Bad Heilbrunn.
Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information.* Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
Tyner, K. (1999). New Directions for Media Education in the United States. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: UNESCO, pp.251-272.
Tyner, K. (2000). Directions and Challenges for Media Education. *Telemedium. The Journal of Media Literacy.* Vol. 46. N 1, p.4.
UNDA (2000). *Educommunication-News/UNDA: International Catholic Association for Radio and Television.* N 50, 12 p.
Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education.* Mississauga: Wright Communication. 180 p.
Бевор, Э. Юные, медиа и медиаобразование//*Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка*/Ред. А.В.Шариков. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – С. 29-35.
Брейтман А.С. Основы киноискусства. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточного гос. ун-та путей сообщения, 1999. – 112 с.

Гонне, Ж. Школьные и лицейские газеты/Ред. и вст. ст. А.В.Шарикова. – М.: ЮНПРЕСС, Народное образование, 2000. – 200 с.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//США-Канада: Экономика. Политика. Культура. – 2004. - № 9. – С.96-104.
http://www.geneve.ch/dip/audiovisuel
http://www.medienpaed.com
http://www.medien-schule.ch
http://www.sjw.ch

Основная литература

Бевор, Э. Юные, медиа и медиаобразование//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/Ред. А.В.Шариков. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – С. 29-35.
Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. – 51 с.
Гонне, Ж. Школьные и лицейские газеты/Ред. и вст. ст. А.В.Шарикова. – М.: ЮНПРЕСС, Народное образование, 2000. – 200 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

Дополнительная литература

Fedorov, A. (2005). Russia//Media Education in Europe. *Media Education Journal.* (Scotland). N 37, pp.20-21.
Fedorov, A. (2005). Russian Teachers' Attitude to the Problem of Media Education of Pupils and University Students. AAN Quaterly. 2005. N 2, pp.3, 11-14. http://www.aerofurum.org
Fedorov, A. (2005). School Students and Computer Games with Screen Violence. In: *Russian Education and Society.* (USA). Vol. 47. N 11, pp.88-96.
Донец (Каруна) И.А. Медиа и медиаобразование: российский и британский опыт//Человек и общество: На рубеже тысячелетий. Международный сборник научных трудов. Вып. 9-10. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. – С. 171-173.
Донец (Каруна) И.А. Социальная ситуация в Великобритании и медиаобразование//Человек и общество: на рубеже тысячелетий. Международный сборник научных трудов. Выпуск 11/Науч. ред. О.И.Кириков – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 2002. – С. 243 – 248.
Донец (Каруна) И.А. Сравнение российских и британских подходов к медиаобразованию на современном этапе//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – 63-64.
Каруна И.А. Британский опыт в области медиаобразования: опыт, проблемы, инновации//Искусство и образование. – 2003. - № 2. – С. 66-79.

Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
Федоров А.В. Медиаобразование в Австралии//Медиаобразование. 2005. № 1. С.103-106.
Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
Федоров А.В. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии//Медиаобразование. 2005. № 2. С.97-106.
Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
Федоров А.В. Медиаобразование в Скандинавии//Медиаобразование. 2005. № 3. С.96-101.
Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 3. – С. 46-47.
Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//Высшее образование в России. 2005. № 6. С.134-138.
Федоров А.В. Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2005. № 1. С.180-191.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в Восточной Европе//Медиаобразование. 2005. № 4. С.49-55.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//США и Канада: Экономика, политика, культура. 2004. № 9. С.96-104.
Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика. - 1988. - № 5.
Шариков А.В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике//Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 104-124.

5.Проблемы медиакомпетентности аудитории

Цели. После изучения главы 5 студент должен:

а) знать:	***b) уметь:***
- основные уровни установок на медиавосприятие	- выявить уровни установок на медиавосприятие в конкретной возрастной аудитории
- основные показатели медиакомпетентности/медиаграмотности аудитории	- выявить показатели развития медиакомпетентности в конкретной возрастной аудитории
- основные показатели уровней восприятия и оценки (анализа) медиатекстов аудиторией	- выявить показатели уровней восприятия и оценки (анализа) медиатекстов в конкретной возрастной аудитории
- особенности процесса медиавосприятия	- обосновать типологию медиавосприятия в конкретной возрастной аудитории
- особенности процесса анализа медиатекста	- анализировать медиатексты различных видов и жанров

Основные вопросы к главе 5

Чем процесс медиавосприятия отличается от процесса анализа медиатекстов?
Что такое установка на восприятие?
Каковы основные показатели развития медиакомпетентности/медиаграмотности аудитории?
Каковы основные показатели уровней медиавосприятия и оценки (анализа) медиатекстов?
В чем проявляются особенности восприятия и анализа аудиовизуальных медиатекстов?

Ключевые слова главы 5

Медиакомпетентность/ медиаграмотность	Медиавосприятие
«мотивационный» уровень развития медиакомпетентности/медиаграмотности личности	«контактный» уровень развития медиакомпетентности/ медиаграмотности личности
«оценочный» уровень развития медиакомпетентности/медиаграмотности личности	уровень «вторичной идентификации» в процессе медиавосприятия
«понятийный» уровень развития медиакомпетентности/медиаграмотности личности	уровень «первичной идентификации» в процессе медиавосприятия
«креативный» уровень развития медиакомпетентности/медиаграмотности личности	уровень комплексной идентификации в процессе медиавосприятия

В официальных отчетах и интервью многих отечественных министерских чиновников часто приводятся впечатляющие результаты побед российских школьников и студентов на разного рода престижных международных научных олимпиадах. На этом основании делается однозначный вывод: российские учащиеся впереди планеты всей. Вывод, бесспорно, приятный, но, увы, по отношению к уровню массового образования в России - ложный.

Стабильные успехи, пусть даже самые грандиозные, двух-трех десятков юных интеллектуалов никоим образом не отражаются на поступательном падении уровня знаний и умений миллионов обычных школьников и студентов нашей страны. К примеру, исследование авторитетной международной организации «PISA, проведенное в 2000 году, показало, что 15-летние учащиеся России читают ниже среднеевропейского уровня, а результаты 2003 года показали дальнейшее ухудшение. … В 2000 году Россия из 32 промышленно развитых стран занимала 27-29 место, а в 2003 году из 40 стран, принимавших участие в исследовании, - 32-34 места» [Сметанникова, 2005, с.22].

При этом, согласно результатам исследований PISA, российские «учащиеся не показали умений работать с объемной, правдоподобной и противоречивой информацией, изложенной как в текстах сложной структуры, так и заданной вне основного текста, критически оценивать информацию, работать с понятиями, которые противоположны их ожиданиям, … продемонстрировали неумение вычерпывать информацию из текстов разных типов, не смогли выделить информацию из вопроса, привлечь информацию, находящуюся за пределами задания, использовать свой личный опыт, сведения из смежных областей. Им трудно было вспомнить, домыслить и даже угадать информацию. … Задания, требующие перехода от понимания общего содержания к деталям и наоборот, вызывали затруднения. … Трудность представляли задания, требующие реконструкции замысла автора (цели текста) и его точки зрения. В тексте-рассуждении, аргументации, убеждении учащиеся не смогли увидеть разницу между фактами и мнениями» [Сметанникова, 2005, с.22-23].

Грустная ситуация, сложившаяся в сфере традиционного чтения в последние десятилетия сопровождается комплексом проблем и процессов, которые возникают в связи с радикальной сменой медийных приоритетов подрастающего поколения. Казалось бы, еще недавно, школьники читали в основном бумажные тексты (книги, прессу). Но сегодня они все больше тяготеют к медиатекстам в электронном формате (телевизионном, компьютерном, интернетном и пр.). Произошла смена модели традиционного чтения.

Опираясь на данные многочисленных социологических исследований, В.П.Чудинова убедительно доказала следующие тенденции, характерные для чтения современных школьников и молодежи [Чудинова и др., 2004, с.12-13]:

-постепенное снижение интереса к печатному слову, падение престижа чтения и как следствие - сокращение доли чтения в структуре свободного времени;
-преобладание прагматичного, информационного, «делового» чтения (то есть по учебной программе, 48% учащихся читают литературу только в учебных целях) над «свободным»;
-изменение «свободного» (досугового) чтения в сторону предпочтения литературы развлекательного характера;
-уход из круга чтения повестей и романов «для души», произведений лучших отечественных и зарубежных авторов, предпочтение периодики (в основном опять-таки развлекательной, рекреативной, настраивающей на легкое, поверхностное чтение);
-усиление воздействия низшего слоя массовой культуры, особенно аудиовизуальной, на досуговое чтение;

И это не удивительно – напичканные медийной техникой квартиры современных городов (и особенно – мегаполисов) дают учащимся широкий выбор, который, как правило, решается в сторону наименее «затратных» способов чтения медиатекстов. Например, необременительного просмотра развлекательных телепередач… Вот почему на вопрос: «Что ты делал вчера?» российские подростки назвали просмотр ТВ (68%) и видеофильмов (20%), игры в компьютерные игры (33%), слушание музыки (27%). И только 17% отметили чтение книг и периодики… [Чудинова и др., 2004, с.73-74].

Проведенный нами опрос студенческой аудитории показал аналогичные результаты.

Такого рода тенденция в ближайшее время (с расширением доступа к интернету) будет только усиливаться. Уже сегодня многие люди предпочитают читать свежие газеты на мониторе, а не в традиционном бумажном виде. Есть и любители «скачивать» на свой домашний компьютер толстые тома художественной литературы из виртуальной библиотеки Мошкова, а не покупать их в книжном магазине… Аналогичные процессы проходят, причем, еще более активно, во многих зарубежных странах.

Нравится это кому-то или нет, но всем нам приходится привыкать к новой ситуации, когда общение с печатными текстами заменяется на широкий спектр контактов с медиатекстами, преимущественно аудиовизуальными, экранными…

Однако изменение типа медийных контактов не снимает с повестки дня проблему развития критического мышления и компетентности учащихся по отношению к медиатекстам различных видов и жанров.

В связи с этим хочется отметить широкий разброс терминологии в научных исследованиях на эту тему. Как в России, та и за рубежом используются (часто как синонимы) такие наиболее распространенные термины, как «медиакультура», «медийная культура», «информационная культура», «аудиовизуальная культура», «медиаграмотность», «информационная грамотность», «аудиовизуальная грамотность», «медиаобразованность», «информационная образованность»,

«аудиовизуальная образованность», «компьютерная грамотность», «мульти/медийная грамотность», «аудиовизуальная грамотность», «информационная компетентность», «информационная компетенция», «медиакомпетентность», «медийная компетентность», «аудиовизуальная компетентность», «аудиовизуальная компетенция», «медиакомпетенция», «медийная компетенция» и др.

Такого рода терминологический разнобой выявили, к примеру, исследования Н.И.Гендиной, которая провела анализ различных определений, связанных с понятием информационной культуры и обнаружила, что в современном мире «используется неунифицированная терминология, зачастую без четкого определения (…), взамен таких близких по смыслу понятий, характеризующих знания и умения человека по работе с информацией, как «библиотечно-библиографическая культура», «культура чтения», «библиотечно-библиографические знания», «библиотечно-библиографическая грамотность», все чаще используются понятия «компьютерная грамотность», «информационная грамотность», «информационная культура» [Гендина, 2005,с.21].

Аналогичный анализ плюс специальный опрос экспертов был проведен нами [Fedorov, 2003; Федоров, 2005] по отношению к терминологии медиаграмотности и медиаобразования. В результате мы пришли к похожему выводу: довольно большая группа экспертов посчитала (и, на наш взгляд, абсолютно обосновано), что медиаграмотность (media literacy) есть результат медиаобразования (media education). Но есть и определенные разночтения, смешение сути терминов «медиаобразование» (media education), «медиаграмотность» (media literacy) и «изучение медиа» (media studies).

Сразу можно отметить, что термин «медиакультура» («медийная культура») в применении оценки знаний и умений человека кажется нам наименее удачным из-за слишком широкой терминологической трактовки. С.И.Ожегов определяет ***культуру*** 1) как совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей; 2) то же, что и ***культурность***, то есть находящееся на высоком уровне культуры, соответствующее ему; 3) разведение, выращивание какого-нибудь растения или животного; 4) высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие умения [Ожегов, 1989, с.314]. Исходя из этого, ***медиакультура*** (*media culture*) – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории ***медиакультура*** (или, к примеру, ***аудиовизуальная культура***) может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатексты, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.

Такой же системой уровней развития личности может выступать и ***информационная культура,*** которая рассматривается как «составная часть общечеловеческой культуры, представляющая собой совокупность устойчивых навыков и постоянного эффективного применения

информационных технологий (ИТ) в своей профессиональной деятельности и повседневной практике» [Инякин, Горский, 2000, с.8].

Н.И.Гендина считает, что «***информационная культура личности*** – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Эта составляющая является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе» [Гендина, 2005, с.21].

Согласно Ю.С.Инякину и В.А.Горскому, модель процесса формирования информационной культуры личности включает в себя компоненты культуры личности (знания, ценностно-целевую ориентацию, опыт информационно-познавательной, творческой деятельности, коммуникации компоненты информационных технологий) по отношению к компонентам информационных технологий (базы дынных, интернет, телевидение, прикладные программы, электронная почта, power point и т.д.) [Инякин, Горский, 2000, с.10].

По нашему мнению, понятие ***медиакультура*** уже понятия ***информационная культура***, так как первое относится только к сфере контактов человека со средствами массовой коммуникации, а второе – к сложным взаимоотношениям личности с любой информацией, включая, разумеется, медийную.

Сравнивая традиционные словарные трактовки слов «грамотность» и «компетентность», также можно также обнаружить их сходство и близость.

Например, у С.И.Ожегова по словом ***компетентный*** понимается человек 1)знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области; 2)обладающий компетенцией; а ***компетенция*** – как 1)круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2) круг чьих-то полномочий, прав [Ожегов, 1989, с.289]. В том же словаре ***грамотный*** человек трактуется как 1)умеющий читать и писать, а также умеющий писать грамматически правильно, без ошибок; 2)обладающий необходимыми знаниями, сведениями в какой-либо области [Ожегов, 1989, с.147].

В энциклопедическом словаре под ***грамотностью*** подразумевается 1) широком смысле – владение навыками устной и письменной речи в соответствии с нормами литературного языка; 2) в узком смысле – умение только читать или читать и писать простейшие тексты; 3) наличие знаний в какой-либо области [Сов.энцикл. словарь, 1984, с.335], а слово ***компетенция*** (от лат. competo – добиваюсь, соответствую, подхожу) определяется как 1)круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2)знания и опыт в той или иной области [Сов.энцикл. словарь, 1984, с.613].

Можно привести примеры и других определений грамотности, компетентности и компетенции, но все они отличаются только стилистически.

При всем сходстве определений «компетентность» и «грамотность» мы склонны согласиться с Н.И.Гендиной, что в бытовом, широко распространенном понимании, «в самом слове «грамотность» есть оттенок элементарности, примитивности, отражение самого простого, начального уровня образования» [Гендина, 2005, с.21]. Вместе с тем, термин ***компетентность*** видится нам более адресным и конкретным по отношению к знаниям и умениям человека, чем более емкий и многозначный термин ***культура***.

А.Н.Дахин предложил свои трактовки терминов ***образовательной компетентности*** и ***образовательной компетенции.*** В его понимании, ***образовательная компетентность*** – способность учащегося осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности. (…) Образовательная компетентность является следствием личностно ориентированного обучения, поскольку относится к личности учащегося и формируется только в процессе выполнения им определенного комплекса действий, а ***образовательная компетенция*** – уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования, которое определяется требованиями и нормами к подготовке выпускника [Дахин, 2004].

На наш взгляд, определения А.Н.Дахина выглядят расплывчатыми, а разделение на ***компетентность*** и ***компетенцию*** - искусственным (а что разве образовательная ***компетентность*** не может иметь разных уровней? И нужно ли специально для обозначения этих уровней использовать еще и термин ***компетенция***?). Вот почему мы не сочли возможным воспользоваться ими как базой для определения термина ***медиакомпетентность*** (медийная компетентность).

Зарубежные педагоги давно уже узаконили термин ***медиакомпетентность*** (нем. – *medienkompetenz*, англ. – *media competence* и т.д.). Например, в Германии под ним понимается способность к «квалифицированному, самостоятельному, творческому и социально-ответственному действию по отношению к медиа» [Tulodziecki, 1997, p.120]. При всей привлекательности этого лаконичного определения, в нем, как нам кажется, не хватает конкретики. И если понимать медиакомпетентность как синоним медиаграмотности, то определение Р.Кьюби выглядит предпочтительнее: ***медиакомпетентность/медиаграмотность (media competence/media literacy)*** – «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [Kubey, 1997, p.2].

В некоторых работах прошлых лет [Федоров, 2001; 2005 и др.] мы использовали термин «медиаграмотность», однако терминологический анализ, приведенный выше, привел нас к выводу: термин ***медиакомпетентность*** более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать,

анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах.

Развитие медиакомпетентности аудитории основано на ряде компонентов. «Первый компонент - опыт. Чем больше у нас опыта контактов с медиа и с реальным миром, тем больше наш потенциал для развития более высокого уровня … Второй компонент - активное приложение умений в сфере медиа. Третий компонент - созревание/готовность к самообразованию» [Potter, 2001, p.18]. Немецкий педагог В.Вебер разработал примерную структуру ***медиакомпетентности***, состоящую из пяти блоков обязательных умений. «Во-первых, это обе формы деятельностно ориентированного анализа медиа:

1) отбор и использование того, что могут предложить медиа;

2) разработка своего собственного медиапродукта.

Во-вторых, в терминах содержания, обе формы включают знания и аналитические способности, связанные с:

-креативными возможностями, на которых основаны различные виды медиа;

-предусловиями для эффективного использования медиа;

-экономическими, социальными, техническими, политическими условиями, которые связаны с производством и распространением медиапродуктов» [Вебер, 2002].

На этом фоне ключевые знания и умения, характеризующие информационную компетентность (уровень информационной культуры), предложенные Н.И.Гендиной [Гендина, 2005, с.22], кажутся более узкими (умение самостоятельно сформулировать свою информационную потребность и выразить ее словесно; знание основных алгоритмов поиска информации в зависимости от вида запроса: адресный, тематический, фактографический; умение извлечь информацию из источника и правильно оформить результаты своей информационно-аналитической деятельности), не затрагивающими, например, аспекта создания человеком собственных информационных продуктов.

Развитие медиакомпетентности/медиаграмотности аудитории основано на ряде компонентов. «Первый компонент - опыт. Чем больше у нас опыта контактов с медиа и с реальным миром, тем больше наш потенциал для развития более высокого уровня медиаграмотности. … Второй компонент - активное приложение умений в сфере медиа. Третий компонент - созревание/готовность к самообразованию» [Potter, 2001, p.18]. Классификация показателей развития медиакомпетентности (развития в области медиакультуры) аудитории составлена нами (см. таб.1) с учетом шести основных понятий медиаобразования, выделенных в качестве базовых ведущими британскими медиапедагогами [Bowker, 1991; Hart, 1997, p.202; Buckingham and Sefton-Green, 1997, p.285 и др.]: «агентства медиа» (изучение работы, функций и целей создателей медиатекстов), «категории медиа» (изучение типологии - видов и жанров медиа/медиатекстов), «технологии медиа» (изучение способов/технологий создания медиатекстов), «языки медиа» (изучение медийных языков, то есть аудиовизуального, монтажного

ряда медиатекстов), «репрезентации медиа» (изучение способов представления, переосмысления действительности в медиатекстах, авторских концепций и т.д.), «аудитории медиа» (изучение типологии аудитории, типологии медиавосприятия).

При этом у каждого из семи показателей развития медиакомпетентности мы выделили высокий, средний и низкий уровни развития. Бесспорно, такого рода типология достаточно условна, однако дает представление о дифференцированном подходе к развитию медиакомпетентности, когда при наличии высоких уровней контактного или креативного показателей возможен средний или даже низкий уровень информационного и оценочного показателей. Если же говорить об уровнях перцептивного показателя, то у многих людей при наличии ярко выраженного одного показателя (скажем, «первичной идентификации») остальные могут проявляться в неразвитом, «свернутом» состоянии. Несомненно, одно: без развитого медиавосприятия и способности к анализу и оценке медиатекста невозможно говорить о высоком уровне развития медиаграмотности человека. Ни знания фактов истории медиакультуры, ни частота общения с медиа, ни практические умения создавать медиатексты не могут сами по себе сделать индивида медиакомпетентным.

Таб.1.Классификация показателей развития медиакомпентности аудитории

№	***Показатели медиакомпетентности:***	***Расшифровка содержания показателей медиакомпетентности аудитории:***	***Соответствие данного показателя основным понятиям медиаобразования:***
1	мотивационный	мотивы контакта с медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.	да
2	контактный	частота общения/контакта с произведениями медиакультуры (медиатекстами)	да
3	информационный	знания терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации	да
4	перцептивный	способности к восприятию медиатекстов	да
5	интерпретационный/	умения интерпретировать,	да

	оценочный	анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия, критическая автономия	
6	практико-операционный	умения создавать/распространять собственные медиатексты	да
7	креативный	наличие творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игрово художественной, исследовательской др.), связанной с медиа	да

Полагаем, что данная классификация выглядит более обоснованной и структурированной, чем список предложенных одним из ведущих американских медиапедагогов/исследователей А.Силвэрблэтом [Silverblatt, 2001, pp.2-3] так называемых «элементов медиаграмотности»:

-способность критического мышления, которая дает возможность аудитории развить независимые суждения о содержании медиа (в нашей классификации входит в интерпретационный/оценочный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);

-понимание процесса массовой коммуникации (в нашей классификации входит в информационный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);

-понимание воздействия медиа на личность и общество (в нашей классификации входит в информационный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);

-развитие умений анализировать и обсуждать медиатексты (в нашей классификации входит в интерпретационный/оценочный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);

-рассмотрение содержания медиа как "текста", который обеспечивает понимание нашей современной культуры и нас самих (в нашей классификации входит в информационный показатель медиакомпетентности – А.Ф.);

-развитие способностей получать удовольствие, понимать, и оценивать медийное содержание (в нашей классификации входит в перцептивный и интерпретационный/оценочный показатели медиакомпетентности – А.Ф.);

-способность производить эффективные и ответственные медиатексты (в нашей классификации входит в операционный и креативный показатели медиакомпетентности – А.Ф.).

При разработке нашей классификации развития медиакомпетентности/медиаграмотности аудитории мы также учитывали характеристики ее высокого и низкого уровня, разработанные Дж.Поттером [Potter, 2001, pp.28, 53]:

Характеристика высокого уровня развития:

-выделение главного смысла медиатекста;

-анализ: выявление основных элементов медиатекста;

-сравнение: определение похожих и уникальных фрагментов медиатекста;
-оценка ценности медиатекста или его фрагмента; суждение на основе сравнения согласно определенному критерию;
-реферирование: способность создавать краткое, ясное и точное описание медиатекста;
-обобщение;
-дедукция: использование общих принципов, чтобы объяснить отдельные сведения;
-индукция: выведение общих принципов из наблюдения отдельных сведений;
-синтез: способность повторно собирать элементы в новую структуру» [Potter, 2001, p.53].

Характеристика низкого уровня развития:

-«слабый интеллект (в отношении решении проблемы и творческих способностей), предпочтение того, чтобы «все шло своим чередом»; слабая память, способная иногда запомнить только очень важные вещи (например, ночью перед экзаменом);
-тематическая зависимость, отсутствие проницательности, то есть непонимание того, что является важным в сообщениях; нужда в советчике, помощнике, справочнике, руководстве изучения;
-низкая терпимость к многозначности медиатекстов, неуверенность;
-слабое концептуальное дифференцирование при наличии немногих категорий для сообщений; отрицательное отношение к новым сообщениям, которые не соответствуют привычным категориям, или упрощение данного медиатекста - переброс его в самую легкую категорию.
-высокая импульсивность быстро принимаемых решений с принесением в жертву точности» [Potter, 2001, p.28].

Учитывалось также и определение «критической автономии» личности по отношению к медиатекстам в трактовке А.Силверблэта (A.Silverblatt) и Е.М. Энрайт Элисейри (E.M.Enright Eliceiri): «Как первичная цель медиаграмотности, критическая автономия - это умения, которые дают возможность школьникам/студентам быть осознанно независимыми от однообразных предпочтений медиатекстов. Педагоги поощряют учащихся задавать вопросы о медиа, применяя подходы, которые помогают систематически идентифицировать сообщения и их цели» [Silverblatt and Enright Eliceiri, 1997, p.40].

Мы также опирались на классификацию умений, необходимых для медиакомпетентности личности, выделенных известным американским медиапедагогом С.Дж.Бэрэном [S.J.Baran]:
1) «способность и готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста и отфильтровывать «шум»;
2) понимание и уважение силы влияния медиатекстов;
3) способность различать эмоциональную и аргументированную реакцию при восприятии, чтобы действовать соответственно;
4) развитие компетентного предположения о содержании медиатекста;

5) знание условностей жанров и способность определять их синтез;
6) способность размышлять о медиатекстах критически, независимо от того, насколько влиятельны их источники;
7) знание специфики языка различных медиа и способность понимать их воздействия, независимо от сложности медиатекстов» [Baran, 2002, pp.57-58].

Подробные расшифровки уровней отдельных показателей развития медиаграмотности аудитории, согласно разработанной нами классификации, раскрыты в таблицах 2-8.

Таб.2. Классификация уровней мотивационного показателя развития медиакомпетентности аудитории

№	*Уровни мотивационного показателя:*	*Расшифровка уровней мотивационного показателя развития медиакомпетентности аудитории:*
1	высокий уровень	широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов, включающих: -выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров; -стремление получить новую информацию; -стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах); -стремление к идентификации, сопереживанию; -стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; -стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей; -стремление к художественным впечатлениям; -стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции; -стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов.
2	средний уровень	комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, психологических, этических, эстетических мотивов, включающих: -выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при доминирующей ориентации на развлекательные жанры; -стремление к острым ощущениям;

		-стремление к рекреации, развлечению; -стремление к идентификации, сопереживанию; -стремление получить новую информацию; -стремление к извлечению нравственных уроков из медиатекста; -стремление к компенсации; -стремление к психологическому «лечению»; -стремление к художественным впечатлениям; -слабая выраженность или отсутствие интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.
3	низкий уровень	узкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, этических, психологических мотивов, включающих: -выбор только развлекательного жанрового и тематического спектра медиатекстов; -стремление к острым ощущениям; -стремление к рекреации, развлечению; -стремление к компенсации; -стремление к психологическому «лечению»; -отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.

На широкий и дифференцированный комплекс мотивов контактов аудитории с медиа (в частности, познавательных, эмоциональных, эстетических и моральных и др.), обращают внимание многие исследователи [см., к примеру: Potter, 2001, p.8]. Конечно, данные мотивы во многом зависят от таких факторов, как среда (микро и макро) обитания/общения, наследственность/генетический код, образование/воспитание, возраст, гендер и др.

Таб.3. Классификация уровней контактного показателя развития медиакомпетентности аудитории

№	*Уровни контактного показателя:*	*Расшифровка уровней контактного показателя развития медиакомпетентности аудитории:*
1	высокий уровень	ежедневные контакты с различными видами медиатекстов
2	средний уровень	контакты с различными видами медиатекстов несколько раз в неделю
3	низкий уровень	контакты с различными видами медиатекстов не более чем несколько раз в месяц.

Здесь стоит обратить внимание на амбивалентность данного показателя. С одной стороны, высокий уровень частоты контактов аудитории с медиа

вовсе не означает высокого уровня показателя медиакомпетентности в целом (можно ежедневно часами смотреть ТВ, но при этом совершенно не уметь анализировать медиатексты). С другой стороны, низкий уровень контакта с различными медиа может не только означать «стремление быстро избежать сообщений, представляющих сложность, сузить контакты с медиатекстами до минимального количества, чтобы всегда оставаться с тем, что знакомо и защищать себя от необходимости расходовать дополнительные умственные усилия» [Potter, 2001, p.28], но и повышенную избирательность индивида, не желающего в больших количествах потреблять низкокачественную, по его мнению, медиапродукцию.

Таб.4. Классификация уровней информационного показателя развития медиакомпетентности аудитории

№	*Уровни информационного показателя:*	*Расшифровка уровней информационного показателя медиакомпетентности аудитории:*
1	высокий уровень	знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира
2	средний уровень	знания отдельных базовых терминов, теорий, некоторых фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества отдельных деятелей медиакультуры
3	низкий уровень	отсутствие знаний (или крайне скудные, минимальные знания в этой области) базовых терминов, теорий, фактов истории развития медиакультуры, массовой коммуникации, медийных воздействий, творчества деятелей медиакультуры

Думается, данная классификация уровней информационного показателя развития медиакомпетентности аудитории вполне соотносится с выдвинутыми Дж.Поттером [Potter, 2001, p.6] наиболее важными знаниями: о реальном мире, об условностях, используемых авторами медиатекстов; об отраслях медиапроизводства: их происхождении, примерах развития, экономической базы и структуры, контекстах; о воздействии медиа (знание долгосрочных и сиюминутных «медиаэффектов», признание воздействия медиа на общество и индивидуумов; осознание того, что влияние медиа связано не только с нашим поведением, но и с нашими познаниями, отношениями, эмоциями, и физиологией). При этом можно выделить два типа предшествующих

медийному контакту знаний. «Сначала, *культурное* знание, исходящее из нашего общего социального опыта (например, речь идет, например, о наборе стереотипных понятий)… Во вторых, более определенное *интертекстуальное* знание, полученное из нашего опыта контакта с другими текстами» [Buckingham, 1991, p.25].

Таб.5. Классификация уровней перцептивного показателя развития медиакомпетентности аудитории

№	*Уровни перцептивного показателя:*	*Расшифровка уровней перцептивного показателя развития медиакомпетентности аудитории:*
1	высокий уровень: уровень «комплексной идентификации» (уровень отождествления с автором медиатекста)	отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989 b, с.314]
2	средний уровень: уровень «вторичной идентификации» (уровень отождествления с персонажем/ведущим медиатекста)	отождествление с персонажем медиатекста: то есть способность сопереживать, поставить себя на место героя/ведущего, понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.)
3	низкий уровень: уровень «первичной идентификации» (уровень наивно-реалистического восприятия фабулы медиатекста)	эмоциональная, психологическая связь со средой, фабулой (цепью событий) медиатекста: то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.)

При анализе уровней перцептивного показателя развития медиакомпетентности аудитории, бесспорно, следует обратить внимание на то, что «большинство людей помнят только 40% увиденного и 10%

услышанного» [Potter, 2001, p.24], и что «медиавосприятие – одновременно *активный* и *социальный* процесс» [Buckingham, 1991, p.22].

При составлении приведенной выше классификации мы опирались на разработки ведущих медиапедагогов. Например, на предложенные Г.А.Поличко «четыре уровня художественного восприятия:

-первый уровень или самый низкий – уровень первичного восприятия, когда усваивается только фабульная сторона произведения. … мы определяем этот уровень как уровень *фабульного восприятия*;

-второй уровень – более сложный. … от состава событий – к осмыслению их, от фабулы к сюжету. Сюжет, или осмысленная фабула, становится таковым через совокупность выразительных средств конкретного искусства. Осмысление автором фабулы, превращение ее в данный сюжет данного произведения осуществляется через конкретику художественных средств данного искусства. Такое совмещение выразительных средств в процессе построения сюжета из фабульных событий структуралисты называют «синтаксисом». Мы заимствуем этот термин для обозначения совокупности выразительных средств данного искусства, обусловивших переход от фабулы в сюжет. Этот уровень носит в исследовании наименование *сюжетно-синтаксического восприятия;*

-третий уровень – следующая ступень восприятия; это освоение произведения как авторской модели мира, авторской концепции, … *авторски-концептуальный уровень восприятия*;

-четвертый уровень, высший. Это уровень *интерпретации* произведения, когда происходит «переплавка» эстетической информации в личностные качества, через произведение, через авторскую концепцию … - к раздумьям о жизни, о бытии в высоком смысле слова. … интерпретация воспринимаемого произведения осуществляется на любом уровне восприятия, но только после освоения авторской концепции может быть осуществлено по-настоящему творческое, непримитивное толкование творения» [Поличко, 1987, с.7-8].

Нами учитывалась также классификация уровней медийного восприятия, разработанная Е.А.Бондаренко:

1) бытовой уровень восприятия (ограничен бытовыми мотивировками сюжета, характеров персонажей);
2) уровень социума (даются более глубокие характеристики персонажей и психологические мотивировки поступков, есть понятие о расчете экранного произведения на определенную аудиторию);
3) уровень художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих, экранное зрелище как вид текста – выделение смысловых единиц повествования, характеристика их взаимодействия: внимание к выбору актеров, характеру съемки, освещению, цветовому решению, монтажу и т.п.);
4) уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор, исходя из конкретной системы художественной образности данного произведения);

5) уровень возникновения собственной концепции (собственных умозаключений) по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемического диалога с авторской концепцией произведения [Бондаренко, 1997, с.22-23].

При этом надо отметить, что классификация уровней медиавосприятия (с опорой на исследования Ю.Н.Усова, Г.А.Поличко, Е.А.Бондаренко и др.) может быть еще более развернутой и подробной. Один из такого рода вариантов предложен Н.Ф.Хилько:

1) рекреативно-гедонистический уровень медиавосприятия (ограничен развлекательно-рекреативной мотивацией, отсутствием ярко выраженных характеров);
2) бытовой (бытовая, утилитарная мотивация и соответствующий характер персонажей);
3) эстетический уровень (личностная мотивация, эстетическое постижение образа);
4) уровень интерпретации (выявление личностного смысла и духовного содержания произведения, яркое выражение внутреннего видения);
5) микросоциальный уровень (проявляется в связи с микросредой, даются психологические мотивировки персонажей, устанавливается связь с восприятием произведений конкретной аудиторией);
6) макросоциальный уровень (предполагает критический анализ проблемы и ее развертывание во временном пространстве, направленность на социум);
7) уровень осознания художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих, выделение смысловых единиц повествования);
8) уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор, исходя из системы художественной образности произведения);
9) уровень возникновения собственной концепции (автономный) и формирования своего видения: собственные умозаключения по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемического диалога с авторской концепцией [Хилько, 2001, с.196].

С другой стороны, в рамках эстетической теории медиаобразования возможна ориентация на художественные приоритеты в перцептивном показателе развития медиакомпетентности. Именно такая точка зрения главенствовала в отечественной медиапедагогике в 60-х – 70-х годов прошлого века: «Установка на полноценное восприятие фильма как произведения искусства может быть сформирована при условии: 1) развития образной и эмоциональной памяти, воссоздающего воображения; 2) знакомства с общеэстическими понятиями, на основе которых формируются критерии оценки произведений литературы и кино; 3) развития нравственных и эстетических чувств; 4) отношения к фильму как творческому отражению

жизни; 5) понимания художественных средств фильма как способа проникновения в авторскую мысль» [Иванова, 1978, с.6-7].

Рассуждая об уровнях медийного восприятия, на наш взгляд, следует также учитывать так называемый «фольклорный» тип перцепции. Ибо, как совершенно справедливо отметила Н.М.Зоркая:

-существует абсолютно реальное (а отнюдь не мифическое) подавляющее большинство зрителей с едиными эстетическими потребностями, пристрастиями и вкусом;

-в основе единого вкуса лежат константы народного вкуса и архетипы фольклорного восприятия («сказочность слушания», «балаганность смотрения» и т.д.);

-в фаворитах публики … в той или иной модификации воспроизводятся традиционные фольклорные сюжеты, действуют механизмы внутренней серийности. Этого рода репертуар – массовая, серийная продукция играет роль некой почвы, спрессованного «культурного слоя» вековых традиционных образов, сюжетов, «блоков», «тропов» фольклорных жанров, иные из которых имеют древнее или древнейшее происхождение [Зоркая, 1981, с.136-137].

В.Я.Пропп [Пропп, 1998], Н.М.Зоркая [Зоркая, 1981], М.И.Туровская [Туровская, 1979], О.Ф.Нечай [Нечай, 1993] и М.В.Ямпольский [Ямпольский, 1987] убедительно доказали, что для тотального успеха произведений массовой культуры необходим расчет их создателей на фольклорный тип эстетического восприятия, а «архетипы сказки и легенды, и соответствующие им архетипы фольклорного восприятия, встретившись, дают эффект интегрального успеха массовых фаворитов» [Зоркая, 1981, с.116].

Действительно, успех у аудитории очень тесно связан с мифологическим слоем произведения. «Сильные» жанры – триллер, фантастика, вестерн – всегда опираются на «сильные» мифы» [Ямпольский, 1987, с.41]. Взаимосвязь необыкновенных, но «подлинных» событий – один из основополагающих архетипов (опирающихся на глубинные психологические структуры, воздействующие на сознание и подсознание) сказки, легенды, - имеет очень большое значение для популярности многих медиатекстов.

О.Ф.Нечай, на наш взгляд, верно отметила важную особенность массовой (популярной) культуры – адаптацию фольклора в формах социума. То есть, если в авторском «тексте» идеал проступает сквозь реальность (в центре сюжета – герой-личность), в социально-критическом «тексте» дается персонаж, взятый из окружающей жизни (простой человек), то массовой культурой даются идеальные нормы в реальной среде (в центре повествования – герой-богатырь) [Нечай, 1993, с.11-13].

Известно, что самым большим влиянием на аудиторию обладает телевизионная массовая культура, ориентированная на создание больших многомесячных (а то и многолетних!) циклов передач и сериалов. Тут вступают в действие «системообразующие свойства многосерийности: 1)длительность повествования, 2)прерывистость его, 3)особая сюжетная организация частей-серий, требующая определенной идентичности их

структуры и повторности отдельных блоков, 4)наличие сквозных персонажей, постоянных героев (или группы таких героев)» [Зоркая, 1981, с.59]. Плюс такие специфические свойства организации телезрелища, как периодичность, рубрикация, программность, дозированность, трансляционность (обеспечивающие повышенную коммуникативность).

Кроме того, создатели медиатекстов массовой культуры учитывают, «эмоциональный тонус» восприятия. Однообразие, монотонность сюжетных ситуаций нередко приводит аудиторию к отстранению от контакта с «текстом». Вот почему в произведениях профессионалов возникает смена эпизодов, вызывающих «шоковые» и «успокаивающие» реакции, но с непременно счастливым финалом, дающим положительную «разрядку». Иначе говоря, среди популярных медиатекстов немало тех, что легко и безболезненно разбиваются на кубики-блоки (часто взаимозаменяемые). Главное, чтобы эти блоки были связаны четко продуманным механизмом «эмоциональных перепадов» - чередованием положительных и отрицательных эмоций, вызываемых у публики.

По подобной «формуле успеха», включая фольклорную, мифологическую основу, компенсацию тех или иных недостающих в жизни аудитории чувств, счастливый конец, использование зрелищности (то есть самых популярных жанров и тем), построены многие бестселлеры и блокбастеры. Их действие, как правило, построено на довольно быстрой смене непродолжительных (дабы не наскучить) эпизодов. Добавим сюда и сенсационную информативность: мозаика событий разворачивается в различных экзотических местах, в центре сюжета – мир Зла, которому противостоит главный герой – почти волшебный, сказочный персонаж. Он красив, силен, обаятелен. Изо всех сверхъестественных ситуаций выходит целым и невредимым (отличный повод для идентификации и компенсации!). Кроме того, многие эпизоды активно затрагивают человеческие эмоции и инстинкты (чувство страха, например). Налицо серийность, предполагающая множество продолжений.

При меньшем или большем техническом блеске в медиатексте массового успеха типа action можно вычислить и дополнительные «среднеарифметические» компоненты успеха: драки, перестрелки, погони, красотки, тревожная музыка, бьющие через край переживания персонажей, минимум диалогов, максимум физических действий и другие «динамические» атрибуты, о которых верно писал Р.Корлисс [Корлисс, 1990, с.8]. В самом деле, современный медиатекст (кино/теле/клиповый, интернетный, компьютерно-игровой) выдвигает «более высокие требования к зрению, поскольку глазами мы должны следить за каждым сантиметром кадра в ожидании молниеносных трюков и спецэффектов. Вместе со своей высокоскоростной технической изобретательностью, внешним лоском и здоровым цинизмом «дина-фильмы» являют собой идеальную разновидность искусства для поколения, воспитанного на MTV, ослепленного световыми импульсами видеоклипов, приученного к фильмам с кровавыми сценами» [Корлисс, 1990, с.8].

При этом стоит отметить, что во многих случаях создатели «массовых» медиатекстов сознательно упрощают, тривиализируют затрагиваемый ими жизненный материал, очевидно, рассчитывая привлечь ту часть молодежной аудитории, которая сегодня увлеченно осваивает компьютерные игры, построенные на тех или иных акциях виртуального насилия. И в этом, бесспорно, есть своя логика, ибо еще Н.А.Бердяев совершенно справедливо писал, что «массам, не приобщенным к благам и ценностям культуры, трудна культура в благородном смысле этого слова и сравнительно легка техника» [Бердяев, 1990, с.229].

Вместе с тем, опоры на фольклор, развлекательности, зрелищности, серийности и профессионализма авторов еще не достаточно для масштабного успеха медиатекста массовой культуры, так как популярность также зависит от гипнотического, чувственного воздействия. Вместо примитивного приспособления под вкусы «широких масс» угадывается «тайный подсознательный интерес толпы» на уровне «иррационального подвига и интуитивного озарения» [Богомолов, 1989, с.11].

Одни и те же сюжеты, попадая к рядовому ремесленнику или, к примеру, к С.Спилбергу, трансформируясь, собирают различные по масштабу аудитории. Мастера популярной медиакультуры в совершенстве овладели искусством «слоеного пирога»: созданием произведений многоуровневого построения, рассчитанного на восприятие людей самого различного возраста, интеллекта и вкуса. Возникают своего рода полустилизации-полупародии вперемежку с «полусерьезом», с бесчисленными намеками на хрестоматийные медиатексты прошлых лет, прямыми цитатами, с отсылками к фольклору и мифологии и т.д. и т.п. К примеру, для одних зрителей «текст» спилберговского сериала об Индиане Джонсе будет равнозначен лицезрению классического «Багдадского вора». А для других, более искушенных в медиакультуре, - увлекательным и ироничным путешествием в царство фольклорных и сказочных архетипов, синематечных ассоциаций, тонкой, ненавязчивой пародийности. Фильм «Неистовый» (Frantic, 1987) вполне может восприниматься как рядовой триллер об исчезновении жены американского ученого, приехавшего на парижский конгресс, а может – как своего рода переосмысление и озорно стилизованное наследие богатой традиции детективного жанра, «черных» триллеров и гангстерских саг – от Хичкока до наших дней, и даже – как завуалированная автобиография режиссера Р.Поланского…

Таким образом, одной из своеобразных черт современной социокультурной ситуации помимо стандартизации и унификации является адаптация популярной медиакультурой характерных приемов языка, присущего прежде лишь «авторским» произведениям. В этом смысле характерно восприятие массовой аудиторией видеоклипов. Казалось бы, сложилось парадоксальная ситуация: в видеоклипах (music video) сплошь и рядом используются открытия авангарда медиа – причудливый, калейдоскопический, рваный монтаж, сложная ассоциативность, соляризация,

трансформации объемов, форм, цвета и света, «флэшбеки», «рапиды» и т.п. спецэффекты. А аудитория у них (в отличие от аудитории элитарных мэтров-авангардистов) – массовая.

На наш взгляд, это происходит вовсе не по причине адекватного усвоения, к примеру, молодежной аудиторией, постмодернистских стандартов, намеков и ассоциаций. Просто короткая длительность клипа, быстрая смена монтажных планов, упругий, динамичный аудиовизуальный ритм не дают соскучиться даже самой неискушенной в медийном языке публике. И в этом тоже проявляется плюралистичность популярной медиакультуры, рассчитанной на удовлетворение дифференцированных запросов аудитории.

Для массового успеха медиатекста важны также терапевтический эффект и феномен компенсации. Разумеется, восполнение человеком недостающих ему в реальной жизни чувств и переживаний абсолютно закономерно. Еще З.Фрейд писал, что «культура должна мобилизовать все свои силы, чтобы поставить предел агрессивным первичным позывам человека и затормозить их проявления путем создания нужных психологических реакций» [Фрейд, 1990, с.29].

Итак, на основании вышеизложенного можно прийти к выводу, что медиатексты популярной культуры своим успехом у аудитории обязаны множеству факторов. Сюда входят: опора на фольклорные и мифологические источники, постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхъестественного, обращение не к рациональному, а эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих персонажей, слияние с атмосферой, аурой произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т.д., мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т.д.

Таб.6. Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности аудитории

№	*Уровни интерпретационного /оценочного показателя:*	*Расшифровка уровней интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности аудитории:*
1	высокий уровень	Анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной

		идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.
2	средний уровень	Умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование). В целом критический анализ медиатекста, основан на средних уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.
3	низкий уровень	«Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, неуверенность, подверженность внешнему влиянию, отсутствие (или крайняя примитивность) интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, проницательности, низкий уровень толерантности к многозначным, сложным медиатекстам, умение пересказать фабулу произведения. В целом анализ медиатекста, основан на низких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей.

При обосновании классификации уровней интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности аудитории мы опирались на характеристики следующих способностей аудитории, предложенные Ю.Н.Усовым: 1) многоаспектное осмысление образного воссоздания факта в пластической композиции отдельных кадров, их сцеплений, в художественном строе всего фильма; 2) определение логики развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях экрана: в смене планов изображения, в движении снимаемого объекта, в особом ритме киноповествования; 3) чтение скрытой образности кадра, прием художественного решения темы, многослойности внутреннего содержания фильма; 4) восприятие развития художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации экранного пространства: графической, тональной организации кадра, темпоритмической организации киноповествования за счет повтора визуальных образов, кинематографических планов, их временной деятельности, эмоционально-смыслового соотнесения отдельных кадров, визуальных тем по законам монтажного мышления и музыкального строя» [Усов, 1989 а, с.17-18].

Ясно, что в данном случае Ю.Н.Усов описывал проявления высшего интерпретационного уровня аудиовизуальной медиакомпетентности. Американский теоретик и медиапедагог Дж.Поттер называет подобные умения расширенными. «Есть два виды умений, способствующих развитию медиаграмотности, - пишет в этом контексте Дж.Поттер. - Элементарные умения - те, которые развиваются у нас в течение ранних лет жизни. … И расширенные умения, требующие сознательного усилия и критической перспективы. Они требуют активного восприятия медиатекстов через анализ, сравнение, оценку и рефлексию, также как умения, способствующие выявлению смысла (вывод, индукция, и синтез)» [Potter, 2001, p.52].

Согласно Дж.Поттеру [Potter, 2001, p.129], внутри каждого из уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности можно выделить также: **1) познавательные** (*знания:* структурных, повествовательных и пр. особенностей жанровой формулы; *умения:* способность анализировать содержание медиатекста, распознать его жанровую формулу, идентифицировать/сравнивать ключевые эпизоды фабулы, типы персонажей и темы); **2) эмоциональные** (*знания,* основанные на воспоминание о личном опыте, как это ощущалось бы в конкретной ситуации сюжета медиатекста; *умения:* способность анализировать чувства персонажей, идентифицировать себя с позицией различных персонажей, способность управлять своими эмоциями, вызванными сюжетом и темой медиатекста); **3) эстетические** (*знания:* о сценарии, режиссуре, редактировании, звукозаписи и т.д.; *способности:* анализировать профессионализм и художественный уровень медиатекста; сравнивать мастерство, проявленное в трактовке данного сюжета со знакомыми аналогами); **4) моральные** (*знания:* различных моральных принципов, ценностей и решений – в том числе в системе медиа - их значимости; знания историй, аналогичных рассказанным в конкретном

медиатексте - с точки зрения «хорошей» и «плохой» морали; *способности* анализировать моральные составляющие медиатекста, доказанные решениями персонажей, значимость этих решений, для сюжета и основной темы медиатекста; сравнивать этические решения, представленные в медиатексте с решениями в других произведениях; оценивать этическую ответственность медиапродюсеров и составителей репертуара) **аспекты.**

Говоря об анализе жанров медиатекстов надо, конечно, учитывать, что «жанр может восприниматься как код. Но с интерпретационной точки зрения важно, что специфический жанр также составляет перспективу, путь понимания мира и нашего существования. Различные жанры фокусируются на различных сторонах социальной и личной жизни» [Gripsrud, 1999, p.145].

При анализе проблемы интерпретации медиатекстов, на наш взгляд, правомерно учитывать, что «индивидуум интерпретирует содержание медийных сообщений любого типа, исходя из:
-*фона* (что аудитория уже знает о теме?);
-*уровня интереса/внимания* (насколько аудитория заинтересована темой?);
-*предрасположения* (каково отношение аудитории к теме – положительно или отрицательно - в начале разговора?);
-*приоритетов* (могут ли проблемы иметь особое значение для аудитории? Почему?);
-*демографического профиля* (национальное/гендерное/расовое/этническое происхождение; возраст; образование; материальная обеспеченность);
- *психологического профиля* (самоконцепция; эмоциональность; жизненный опыт; отношение к другим; личные стремления);
- *коммуникационной среды* (каков размер аудитории? Что она делает, когда получает информацию?);
- *стадии развития* человека» [Silverblatt, 2001, pp.40-41].

При этом во время контактов с медиа аудитория с низким «порогом толерантности» к содержанию и форме медиатекстов воспринимает/анализирует их иначе, чем аудитория с высоким уровнем медиаграмотности. Если медийное сообщение соответствует предварительному мнению (установке на медиавосприятие) людей с низким «порогом толерантности», то «этот медиатекст становится укреплением их мнений. Если поверхностный слой медиатекста не отвечает предвзятому мнению человека, сообщение игнорируется. Короче говоря, нет никакого анализа. Люди с высокой терпимостью к многозначности не имеют аналитического барьера» [Potter, 2001, p.26].

Известно, что для интерпретации/анализа любого медийного сообщения чрезвычайно важно знание исторического и культурного контекста. Как верно отмечает А.Силвэрблэт [Silverblatt, 2001, pp.46-47]:
-медиатекст может предусматривать понимание периода его создания;
-в странах с ограниченными гражданскими свободами, авторы медиатекстов часто вынуждены комментировать политические и культурные проблемы косвенным способом (как, например, это было многие годы в СССР – А.Ф.);

-понимание медиатекстов может обеспечиваться пониманием исторических событий/ссылок;
-медиатексты иногда содержат социальную критику, которая предсказывает исторические события;
-медиатексты могут предусматривать реакцию аудитории на происходящие события;
-медиатексты могут играть активную роль в формировании исторических событий (этот тезис можно подкрепить множеством примеров, когда активно внедряемая медийная интерпретация определенных событий влекла за собой поддержку/отторжение широкими массами людей тех или иных идей/действий/законов и т.п. – А.Ф.).

Яркое подтверждение последнего тезиса мы находим в трудах ведущего теоретика медиа Д.Рашкоффа (D.Rushkoff), который среди примеров активного медийного воздействия на исторические события выделил прием, который «называется *маргинализацией* и часто используется по сей день, особенно для организации реакций на медиавирусы. Чтобы обеспечить общественную поддержку нелогичной политике, лидерам нужно назвать имя врага и демонизировать его, а потом направить на демона ярость общества. Все продолжающие выступать против предлагаемой политики должны быть умалены, выведены из игры или маргинализированы» [Rushkoff, 1994, 2003, с.31].

Надо учитывать также, что «контекст, особенно социальный, обычно неявен. Например, строго социальная интерпретация имеет тенденцию к изучению следующих вопросов: Кто автор/художник? Какова была его роль в обществе? Каков культурный контекст в обществе, где художник рос и/или работает? Какова политическая и социальная суть медиатекста? Как это сообщение может быть оценено с использованием преобладающих ценностей культуры художника, а не аудитории?» [Semali, 2000, p.55].

Как мы уже отмечали, медиакомпетентность развивает умения критического мышления, которые помогают независимым суждениям и компетентным решениям людей в ответ на информацию, переданную через каналы массовых коммуникаций. «Стратегии развития критического мышления поощряют школьников/студентов думать *диалогически,* то есть быть способными разобраться в противоположных точках зрения или ссылках. Умения критического мышления по отношению к медиаграмотности включают следующее: 1) различение фактов, поддающимися проверке и ценностным утверждениям; 2) определение надежности утверждения или источника; 3) определение точности утверждения; 4) различение между гарантированными и негарантированными утверждениями; 5) выявление предвзятости; 6) идентификация явных и неявных предположений; 7) распознавание логических несоответствий; и 8) определение силы аргумента» [Silverblatt and Enright Eliceiri, 1997, p.40].

При этом критический анализ медиатекста видится нам «как процесс диалога, а не достижения согласованной или предопределенной позиции»

[Buckingham, 2003, p.14]. И здесь нет, и не может быть однозначных, раз и навсегда «утвержденных» трактовок медиатекстов. В самом деле, можно ли считать ответы аудитории менее «критическими» просто на том основании, что они успешно/неудачно обнаруживают предвзятости позиции авторов медиатекста? А что, если кто-то утверждает, что почувствовал предвзятости, которые сам я не обнаружил? Или чье-то «неверное истолкование» медиатекста или его части было случайным? Что является адекватным свидетельством справедливости любых таких прочтений? И как такие критерии должны быть утверждены? До какой степени полноценная трактовка, или, действительно, ошибочное утверждение по части предвзятой позиции создателей медиатекста может быть различима?. … Эмпирически тексты *не имеют* тех смыслов, которыми их наделяют читатели, и все трактовки чтения текстов одинаково *неверны*» [Buckingham, 2000, p.216]. Так мы еще раз выходим на понимание как актуальности самой концепции «диалога культур» М.М.Бахтина – В.С.Библера, так и ее практического применения в процессе медиаобразования.

Таб.7. Классификация уровней практико-операционного показателя развития медиакомпетентности аудитории*

* развернутые характеристики уровней практико-операционных показателей в аудиовизуальной сфере см., к примеру, в монографии Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001, с.182-187].

№	***Уровни практико-операционного показателя:***	***Расшифровка уровней практико-операционного показателя развития медиакомпетентности аудитории:***
1	высокий уровень	практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров
2	средний уровень	практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов/специалистов
3	Низкий уровень	отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания

При этом следует помнить, что обучение практическим умениям по части создания медийных текстов заключают в себе некоторую «опасность, на которую обращали внимание многие критики - легкомысленное подражание школьников/студентов доминирующим профессиональным методам, потому что они кажутся учащимся *единственно* доступными. Роль преподавателя здесь должна дать возможность студентам понять, как сделаны эти предпочтения, задать вопрос об их значении для аудитории и предложить возможные альтернативы» [Buckingham, 1991, p.27].

Таб.8. Классификация уровней креативного показателя развития медиакомпетентности аудитории*

* развернутые характеристики уровней креативных показателей в аудиовизуальной сфере см., к примеру, в монографии Н.Ф.Хилько [Хилько, 2001, с.182-187].

№	***Уровни креативного показателя:***	***Расшифровка уровней креативного показателя развития медиакомпетентности аудитории:***
1	высокий уровень	ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа
2	средний уровень	творческие способности проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа, при этом они не носят ярко выраженного характера
3	низкий уровень	творческие способности выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще.

Размышляя о возможных вариантах классификации уровней креативного показателя развития медиакомпетентности аудитории, мы согласны с мнением Н.Ф.Хилько: «одна из причин появившихся в последние годы проблем в системе образования и художественной педагогики, в частности, состоит в том, что позитивные возможности аудиовизуальной культуры с точки зрения ее креативного содержания и самореализационных возможностей в педагогической практике и саморазвитии используются далеко не в полной мере. Культурный потенциал аудиовизуального творчества остается мало востребованным в силу того, что в большей степени реализуется его техническое или технологическое содержание, а не личностно-развивающие возможности» [Хилько, 2001, с.5].

Надо отметить, что в последние годы некоторые ведущие медиапедагоги выдвигают новое видение медиакомпетентности/медиаграмотности, называя ее интермедиальной. В частности, Л.М.Семали и Э.В.Пэйлиотэ [L.M.Semali, A.W.Pailliotet] утверждают, что «*интермедиальность* бросает вызов преподавателям и студентам, чтобы критически исследовать их мировоззрение и доказать, что изучение медийных представлений расы, гендера, класса, возраста, или сексуальной ориентации будет столь же важно, как изучение идей и смыслов медиатекстов» [Semali, Pailliotet, 1999, p.13]. С другой в начале XXI века все больше актуализируется экологический компонент медиакомпетентности, который трактуется исследователями [Хилько, 2001] в плане способности личности к автономности коммуникации с медийными «шумами»…

Итак, мы приходим к **выводу,** что личности, обладающей высоким уровнем медиакомпетентности (напоминаем, некоторые ученые вместо термина «медиакомпетентность» используют слова «уровень медиакультуры», «медиаграмотность» или «медиаобразованность», что, на наш взгляд, лишний

раз свидетельствует о терминологическом плюрализме, свойственном медиаобразовательному процессу), присущи следующие характеристики развития

1) мотивационного показателя:

широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов, включающих:

-выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров;

-стремление получить новую информацию;

-стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах);

-стремление к идентификации, сопереживанию;

-стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры;

-стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей;

-стремление к художественным впечатлениям;

-стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции;

-стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов;

2) контактного показателя:

частые контакты с различными видами медиатекстов;

3) информационного показателя:

знания большинства базовых терминов, теорий, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры, ясное понимание процесса массовой коммуникации и медийных воздействий в контексте реального мира;

4) перцептивного показателя:

отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста): то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета, восприятия авторской мысли в динамике звукозрительного образа, синтеза мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989 b, с.314];

5) интерпретационного/оценочного показателя:

анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом

выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). В целом обнаруживается критическая автономия личности, ее критический анализ медиатекста основан на высоких уровнях «информационного», «мотивационного» и «перцептивного» показателей;

6) практико-операционного показателя:

практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров;

7) креативного показателя развития медиаграмотности аудитории

ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа.

Цитируемая литература

Baake, D. and all (Eds.) (1999). Hanbuch Mediaen: Medienkompetenz. Modelle und Projecte. Bonn: Budeszentrale fur Politishe Bilding, 308 p.

Blumeke, S. (2000). Mediaenpadagogiche Kompetenz. Munchen: KoPad-Verlag, 400 p.

Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education. A Curriculum Statement.* London: British Film Institute.

Buckingham D., Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.290.

Buckingham, D. (1991). Teaching about Media. In: Lusted, D. (Ed.). *The Media Studies Book.* London – New York: Routledge, pp.12-35.

Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens.* London – New York: Routledge, 235 p.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.

Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture.* London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.

Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.202.

Kubey, R. (1997). Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, p.2.

Potter, W.J. (2001). *Media Literacy.* Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.

Pottinger, I. (1997). Lernziel Mediaenkompetenz. Munchen: KoPad-Verlag, 272 p.

Rushkoff, D. (1994). Media Virus! New York: Ballantine Books. Цит. по: Рашкофф, Д. Медиа вирус! М.: Ультра культура, 2003. – 368 с.

Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America.* New York – London: Falmer Press, 243 p.

Semali, L.M., Pailliotet, A.W. Introduction (1999). In: Semali, L.M., Pailliotet, A.W. (Eds.) *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy.* Boulder, Colorado: Westview Press, pp.1-29.

Silverblatt, A and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Greenwood Press, 234 p.
Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn, p.120.
Бердяев Н.А. Судьба человека в современном мире//Новый мир. - 1990. - № 1. - С.207-232.
Богомолов Ю.А. Кино на каждый день...//Лит.газ. - 1989. - № 24. - С.11.
Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы. Автореф. дис. … канд. пед. наук. - М., 1997. – 34 с.
Вебер В. Портфолио медиаграмотности//Информатика и образование. 2002. № 1/ http://www.infojournal.ru/journal_arxiv/2002/
Гендина Н.И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований)//Школьная библиотека. 2005. № 3. С.18-24.
Голубева Е.И. Основные направления работы школьной библиотеки по формированию информационной культуры школьников//Школьная библиотека. 2005. № 6. С.45-50.
Гура В.В. Медиакомпетентность как цель педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов//Медиаобразование. 2005. № 1. С.77-80.
Дахин А.Н. (2004). Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника//http://center.fio.ru/vio/vio_17/cd_site/Articles/art_1_6.htm
Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное: средства массовой информации и репродуцированное искусство. – М.: Искусство, 1981. – 167 с.
Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1978. – 24 с.
Инякин Ю.С., Горский В.А. От информационной культуры к культуре личности//Дополнительное образование. 2000. № 10. С.6-10.
Корлисс Р. Дина-фильмы атакуют// Видео-Асс экспресс.-1990. - № 1. - С.8.
Крейденко С.С. Телегонический эффект книги//Школьная библиотека. 2005. № 4. С.34-37.
Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курган. 2004. – 24 с.
Нечай О.Ф. Кинообразование в контексте художественной литературы//Специалист. - № 5. – 1993. – С.11-13.
Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1989. 924 с.
Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 1987. – 19 с.
Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998. – 512 с.
Сметанникова Н.Н. Чтение в школе и обществе: взаимосвязи и партнерские отношения//Школьная библиотека. 2005. № 4. С.20-24.
Сов.энциклопедический словарь/Ред. А.М.Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1984. 1600 с.
Туровская М.И. Почему зритель ходит в кино//Жанры кино. - М.: Искусство, 1979. - 319 с.
Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Автореф. дис. … д-ра. пед. наук. – М., 1989 (a). – 32 с.
Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. … д-ра пед. наук. М., 1989 (b). – 362 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2002. – 708 с.
Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. С.329-339.

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
Фрейд З. Неудовлетворенность культурой//Искусство кино. - 1990. - № 12. - С.18-31.
Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. – М.: Школьная библиотека, 2004. – 336 с.
Ямпольский М.В. Полемические заметки об эстетике массового фильма//Стенограмма заседания «круглого стола» киноведов и кинокритиков, 12-13 октября 1987. - М.: Союз кинематографистов СССР, 1987. - С. 31-44.

Основная литература

Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
Брайант Дж., Томпсон, С. Основы воздействия СМИ. – М.: Вильямс, 2004. – 432 с.
Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1965. – 380 с.
Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования. – Кемерово, 1999. – Ч.1. – 143 с. Ч.2. – 147 с.
Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное. Средства массовой информации и репродуцированное искусство. - М.: Искусство, 1981. - 167 с.
Левшина И.С. Как воспринимаются произведения искусства. - М..: Знание, 1986. - 96 с.
Мейлах В.С. Процесс творчества и художественное восприятие. - М.: Искусство, 1985. - 318 с.
Моль А. Социодинамика культуры. М.: КомКнига, 2005.
Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. М., 1966.
Рашкофф Д. Медиавирус. М. Ультра культура, 2003.
Розин В.М. Визуальная культура и восприятие: Как человек видит и понимает мир. М.: Едиториал УРСС, 2004.
Самохин В.Н. Эстетическое восприятие. – М.: Мысль, 1985. – 208 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2002. – 708 с.
Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. С.329-339.
Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. – СПб.: Питер, 2004. – 397 с.
Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Шариков А.В. Ритмы городской телеаудитории М., 1997.
Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М.: Мысль, 1973. – 213 с.
Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.

Дополнительная литература

Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Возрастная динамика телевизионных ориентаций школьников//Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей и молодежи. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 21-33.

Баженова Л.М., Собкин В.С., Шариков А.В. Возрастная типология телевизионных ориентаций школьников// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 6-37.
Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
Жабский М.И, Тарасов К.А.., Фохт-Бабушкин Ю.У. Кино в современном обществе: Функции – воздействие – востребованность. – М.: Министерство культуры РФ, НИИ киноискусства, 2000. – 376 с.
Критическое мышление и новые виды грамотности/Сост.О.Варшавер. М.: Изд-во ЦГЛ, 2005. 80 с.
Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб, 1996.
Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973. – 406 с.
Нечай О.Ф. Ракурсы. О телевизионной коммуникации и эстетике. - М.: Искусство, 1990. - 119 с.
Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1984. – 188 с.
Собкин В.С. Телевидение и образование: Опыт социологических исследований 1980-90-х//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. – М., 2000.
Собкин В.С., Шариков А.В. Особенности телевизионных предпочтений учащихся с разным социометрическим статусом// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 53-61.
Собкин В.С., Шариков А.В. Психосемантический анализ функций телевизионного вещания для детей и юношества// Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 38-52.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. – 2001. - № 2. – С.57-64.
Федоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//Прикладная психология. – 2002. - № 2. – С.84-89.
Фохт-Бабушкин Ю.У. Художественная культура: проблема изучения и управления. – М.: Наука, 1986. – 236 с.
Цимбаленко С.Б., Шариков, А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1998. - 45 с.
Шариков А. Основные тенденции в исследованиях аудитории электронных СМИ//Прогресс технологий телерадиовещания: материалы Международного конгресса НАТ. – М.: Национальная ассоциация телерадиовещателей, 2001. – С. 115-118.
Шариков А. Основные этапы развития сферы измерения аудитории СМИ//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Май. – С. 22-27.
Шариков А.В. Об исследовании возрастной динамики значимости телевизионных функций для школьников//Средства массовой коммуникации в воспитательной системе школы. – М., 1988. – С. 46-48.
Шариков А.В. Основные количественные параметры телеаудитории//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Август. – С. 6-10.
Шариков А.В. От аудиториометрии к аудиториологии//Журналистика в 1998 году. Ч.IV. – М., 1999. – С.8-10.
Шариков А.В. Телевизионная аудитория и основные методологические проблемы ее измерения//Независимые медиаизмерения. – 1998. - Апрель. – С. 18-25.
Шариков А.В., Баранова Э.А. О связи ценностных и массово-коммуникационных ориентаций//Психологический журнал. Т.20. – 1999. - №3. – С.28-47.

6.Методика проведения медиаобразовательных занятий

Цели. После изучения главы 6 студент должен:

а) знать:	***b) уметь:***
типологию моделей медиаобразования	разработать модель медиаобразования для конкретной возрастной аудитории учащихся
классификацию профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности	применять полученные медиаобразовательные знания и умения в конкретной педагогической деятельности
способы деятельности, используемые в процессе медиаобразования	использовать конкретные способы медиаобразования в учебном процессе
типологию творческих медиаобразовательных занятий, их основное содержание	проводить на практике творческие медиаобразовательные занятия в конкретной аудитории учащихся
основные методические приемы, используемые в процессе медиаобразования	применять изученные медиаобразовательные методические приемы в педагогической деятельности

Основные вопросы к главе 6

Какие типы медиаобразовательных моделей вы можете назвать?
Какие профессиональные знания и умения необходимы педагогам для медиаобразовательной деятельности?
В чем суть литературно-имитационных, театрализовано-ситуативных и изобразительно-имитационных творческих медиаобразовательных занятий?
Какие основные методические приемы можно использовать в процессе медиаобразования?
Зависит ли методика медиаобразования от конкретной возрастной аудитории? Если да, то какова эта зависимость?

(дополнительные вопросы для проведения занятий медиаобразовательного цикла см. в приложении)

Ключевые слова главы 6

образовательно-информационные модели медиаобразования	литературно-имитационные творческие медиаобразовательные занятия
воспитательно-этические модели медиаобразования	театрализовано-ситуативные творческие медиаобразовательные

	занятия
практико-утилитарные модели медиаобразования	изобразительно-имитационные творческие медиаобразовательные занятия
эстетические модели медиаобразования	стереотипы медиатекстов (жанровые, фабульные, гендерные, изобразительные и др.)
медиаобразовательные модели развивающего обучения	схема анализа медиатекста

Еще в начале 1960-х годов А.М.Гельмонт и Д.И.Полторак разработали «большое разнообразие типов письменных творческих работ по материалам телевидения: 1)домашнее изложение по просмотренному кинофильму или спектаклю; 2)изложение-описание по коротким телепередачам (продолжительностью 10-15 минут); 3)домысливание телевизионного рассказа; сочинение по немому телевизионному фильму (с выключением комментария диктора); 5)изложение фильма или спектакля со специальным заданием (вести рассказ от первого лица, от третьего лица, изложить события в будущем времени, описать увиденное в виде письма к товарищу и т.д.); 6)составление развернутого плана телевизионного спектакля или фильма; 7)изложение просмотренного фильма или спектакля с изменением сюжета (введение нескольких героев вместо одного, придумывание другого финала и т.д.); 8)характеристика персонажей и тематическое сочинение по живым впечатлениям и переживаниям; 9)сравнительный разбор персонажей литературных произведений и соответствующей инсценировки или экранизации» [Гельмонт, Полторак, 1963, с.87-88]. Немало методических новаций в области медиаобразования в 1960-х было предложено О.А.Барановым [Баранов, 1968] и Ю.М.Рабиновичем [Рабинович, 1966].

В 70-х – 90-х годах XX века разработка медиаобразовательной методики была продолжена в работах Ю.Н.Усова [Усов, 1989 и др. его работы], С.Н.Пензина [Пензин, 1987 и др. его работы], А.В.Шарикова [Шариков, 1991], Л.М.Баженовой [Баженова, 1995 и др. ее работы], Е.А.Бондаренко [Бондаренко, 1997 и др. ее работы], Л.С.Зазнобиной [Зазнобина, 1996 и др. ее работы] и многих других медиапедагогов.

Так Л.С.Зазнобина разработала следующий цикл практических упражнений и творческих заданий:

-подбор информации по какой-либо теме из доступных источников;

-ознакомление с телепрограммой с последующим составлением анонсов нескольких передач по их названиям;

-предложение темы и названия передач, статей, видео- или аудио продукции, которые могут дополнить изучаемый в школе материал по какому-либо предмету;

-выбор трех лучших фильмов/мультфильмов текущей теленедели, обоснование своего выбора;

-ранжирование предложенной информации по ее социальной значимости;
-составление тематической подборки информационных материалов из газет и журналов по какой-либо теме;
-запись на видеомагнитофон нескольких телесюжетов по определенной теме, составление к ним заданий и комментария.
-составление краткого описания видеосюжета на определенную тему;
-прослушивание устной информации с последующим изложением ее в виде комикса или иллюстрации в виде рисунков;
-прослушивание устной информации с последующим составлением сценарного плана видеосюжета;
-изложение предложенной информации в форме послания в будущее/прошлое;
-изложение предложенной информации в жанре публикации в «Аргументах и фактах»;
-изложение предложенной информации, с изменением ее таким образом, чтобы она стала доступной малышу;
-ознакомление с информацией с целью определения аудитории, которой она адресована;
-ознакомление с информацией с целью изменения ее с учетом предложенного нового адресата;
-ознакомление с информацией и с комментарием к ней с целью обоснования собственной позиции по отношению к комментарию;
-ознакомление с информацией с целью обнаружения и исправления в ней ошибок;
-ознакомление с информацией с целью составления анонса или рецензии;
-ознакомление с информационным сообщением с целью составления плана, по которому можно воспроизвести его главную мысль или сюжет;
-ознакомление с информационным сообщением с целью найти на контурной карте места, где происходят изложенные события.
-ознакомление с информационным сообщением с целью представления предложенной информации в табличной форме и т.д. [435нобина, 1996, с.78].

Вместе с тем, подобные медиаобразовательные творческие, практические задания нередко излагались в несистематизированном виде, без четкого выделения/определения конкретных методов.

Между тем, *методы медиаобразования* можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся).

Среди активно используемых в медиаобразовании учащихся и студентов методов проблемного анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме, на наш взгляд, можно выделить следующие:

-*автобиографический (личностный) анализ* (Autobiographical Analysis) – описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом: учащиеся/студенты сопоставляют личный жизненный опыт (события личной жизни, проявление своего характера в различных жизненных ситуациях сравниваются с жизненным опытом персонажей медиатекстов), опираясь на ассоциативную память (эффект «вспышек памяти»). Данный аналитический подход помогает аудитории понять влияние медиакультуры на развитие личности человека;

-*анализ культурной мифологии* (Cultural Mythology Analysis): выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) фабул, тем, типов персонаже и т.д. в медиатекстах;

-*анализ медийных стереотипов* (Stereotypes Analysis): выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий и т.д. в медиатекстах;

-*анализ персонажей* (Character Analysis) – анализ характеров, мотивов поведения, идеологических ориентаций, и действий персонажей медиатекстов;

-*герменевтический анализ культурного контекста* (Hermeneutic Analysis of Cultural Context) – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и точку зрения аудитории;

-*идентификационный анализ* (Identification Analysis) – распознание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, т.к. медиаагентства часто предлагают упрощенные решения сложных проблем (являются ли выводы авторов логичными? Если нет, то какими они должны быть?);

-*идеологический, философский анализ* (Ideological, Philosophical Analysis): анализ идеологических и философских аспектов медийной сферы;

-*иконографический анализ* (Iconographic Analysis) – ассоциативный анализ изображения в медиатексте (например, вода, огонь – символы чистоты и разрушения), связанный с семиотическим анализом;

-*контент-анализ* (Content Analysis) – количественный анализ медиатекстов (определение категории медиатекста, систематизация фактов, выводы о типах повествования, символах, языках, формах и т.д.; о том, как часто проявляются те или иные факторы, например, стереотипы в сюжете). Пригоден также к анализу работы медийных агентств (объем передаваемой ими информации, избирательность информации и пр.);

-*культивационный анализ* (Cultivation Analysis) – анализ содержания медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа [G.Gerbner]. Согласно культивационной теории медиа, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов,

предпочтений. Отсюда культивационный анализ можно представить как a) технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; b) исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; c) исследование периодических опросов медийной аудитории;
-*семиотический анализ* (Semiological Analysis) медиатекстов: анализ языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ связан с иконографическим анализом;
-*структурный анализ* (Structural Analysis): анализ систем, отношений, форм медиакультуры, медиатекстов;
-*сюжетный/повествовательный анализ* (Narrative Analysis): анализ сюжетов, фабул медиатекстов.
-*этический анализ* (Ethical Analysis): анализ этических/моральных особенностей медиатекста;
-*эстетический анализ* (Aesthetical Analysis): анализ художественных особенностей, стилистики медиатекста;

В качестве примера остановимся на основных принципах текстуального анализа по В.В.Проппу, в котором успешно сочетаются сюжетно-повествовательный (включающий анализ персонажей, стереотипов, культурной мифологии), структурный, семиотический, идентификационный и контент-анализ.

Исследовав сотни сказочных сюжетов, В.В.Пропп выделил 31 тип основных событий и характеров персонажей с ограниченным набором их ролей (семь ключевых персонажей и семь ключевых ролей), между которыми определенным образом распределяются конкретные герои со своими функциями. Каждый из семи действующих лиц/ролей (герой, ложный герой, отправитель, помощник, антагонист/вредитель, даритель, царевна или ее отец), имеет свой круг действий, т. е. одну или несколько функций [Пропп, 1998, с.24-49].

Вот выделенные В.В.Проппом в результате текстуального анализа события/функции:

I. Один из членов семьи отлучается из дома (определение: отлучка).
II. К герою обращаются с запретом (определение: запрет).
III. Запрет нарушается (определение: нарушение).
IV. Антагонист пытается произвести разведку (определение - выведывание).
V. Антагонисту даются сведения о его жертве (определение – выдача).
VI. Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом (определение - подвох).
VII. Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу (определение - пособничество).
VIII. Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб (определение – вредительство).

VIII-а. Одному из членов семьи чего-либо не хватает, ему хочется иметь что-либо (определение - недостача).
IX. Беда или недостача сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (определение - посредничество, соединительный момент).
X. Искатель соглашается или решается на противодействие (определение - начинающееся противодействие).
XI. Герой покидает дом (определение - отправка).
XII. Герой испытывается, выспрашивается, подвергается нападению и пр., чем подготовляется получение им волшебного средства или помощника (определение - первая функция дарителя).
XIII. Герой реагирует на действия будущего дарителя (определение - реакция героя): 1) герой выдерживает (не выдерживает) испытание; 2) герой отвечает (не отвечает) на приветствие; 3) он оказывает (не оказывает) услугу умершему; 4) он отпускает плененного; 5) он щадит просящего; 6) он совершает раздел и мирит спорщиков; 7) герой оказывает какую-нибудь иную услугу. Иногда эти услуги соответствуют просьбам, иногда же они вызваны просто добротой героя; 8) герой спасается от покушения на него, применяя средства враждебного существа к нему самому; 9) герой побеждает (или не побеждает) враждебное существо; 10) герой соглашается на обмен, но немедленно применяет волшебную силу предмета к отдателю.
XIV. В распоряжение героя попадает волшебное средство (определение - снабжение, получение волшебного средства).
XV. Герой переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков (определение - пространственное перемещение между двумя царствами, путеводительство).
XVI. Герой и антагонист вступают в непосредственную борьбу (определение - борьба).
XVII. Героя метят (определение - клеймение, отметка).
XVIII. Антагонист побеждается (определение - победа).
XIX. Начальная беда или недостача ликвидируется (определение - ликвидация беды или недостачи).
XX. Герой возвращается (определение - возвращение).
XXI. Герой подвергается преследованию (определение - преследование, погоня).
XXII. Герой спасается от преследования (определение - спасение, обозначение).
XXIII. Герой неузнанным прибывает домой или в другую страну (определение - неузнанное прибытие).
XXIV. Ложный герой предъявляет необоснованные притязания (определение - необоснованные притязания).
XXV. Герою предлагается трудная задача (определение - трудная задача).
XXVI. Задача решается (определение - решение).
XXVII. Героя узнают (определение - узнавание).

XXVIII. Ложный герой или антагонист изобличается (определение - обличение).
XXIX. Герою дается новый облик (определение - трансфигурация).
XXX. Враг наказывается (определение - наказание.
XXXI. Герой вступает в брак и воцаряется (определение - свадьба).

В.В.Пропп доказал также парность (бинарность) большинства событий/функций сюжетов (недостача - ликвидация недостачи, запрещение - нарушение запрета, борьба - победа и т. д.). При этом «многие функции логически объединяются по известным кругам. Эти круги в целом и соответствуют исполнителям. Это круги действий» [Пропп, 1998, с.60]:

1) круг действий антагониста/вредителя (вредительство, бой или иные формы борьбы с героем, преследование);
2) круг действий дарителя/снабдителя (подготовка передачи волшебного средства, снабжение героя волшебным средством);
3) круг действий помощника (пространственное перемещение героя, ликвидация беды или недостачи, спасение от преследования, разрешение трудных задач, трансфигурация героя);
4) круг действий искомого персонажа (задавание трудных задач, клеймение, обличение, узнавание, наказание второго вредителя, свадьбу);
5) круг действий отправителя (отсылка героя);
6) круг действий героя (отправка в поиски, реакция на требования дарителя, свадьба);
7) круг действий ложного героя (отправка в поиски, реакция на требования дарителя - всегда отрицательная - и, в качестве специфической функции - обманные притязания) [Пропп, 1998, с.60-61].

В.В.Пропп был убежден, что с исторической точки зрения «волшебная сказка в своих морфологических основах представляет собою миф [Пропп, 1998, с.68]. Более того, «миф не может быть отличаем от сказки формально. Сказка и миф иногда настолько полно могут совпадать между собой, что в этнографии и фольклористике такие мифы часто называются сказками [Пропп, 1998, с.124].

Дальнейшие исследования ученых [Зоркая, 1981 и др.] доказали, что подходы В.В.Проппа вполне применимы к анализу многих медиатекстов, включая практически все произведения массовой медиакультуры (романы, фильмы, сериалы и пр.). К примеру, анализ цикла чрезвычайно популярного у массовой публики телешоу «Поле чудес» показывает, что там в модифицированном варианте можно обнаружить «отправителей» (родственники и знакомые игроков), «героев-искателей» (сами игроки), «дарителя» (ведущий шоу), «помощников» и т.д. Там же можно найти и многих из вышеприведенных кругов действий персонажей (круги действий отправителя, дарителя, героя и пр.).

Анализ научной литературы и практики медиаобразования приводит к выводу, что медиаобразовательные занятия, как правило, базируется на реализации разнообразных творческих заданий. Теоретический анализ их

элементов, разработка и применение их в практике обучения позволяют выделить следующие основные функции: обучающие, адаптационные, развивающие и управляющие. При этом обучающая функция направлена на усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиатекстов; адаптационная - на способность применять эти знания в иных ситуациях; развивающая - на развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа; управляющая - на создание наилучших условий для всего процесса медиаобразования.

Что же касается типов творческих заданий, то их можно подразделить в зависимости от характера содержания учебного материала (от аудитории требуется систематизировать факты и явления на теоретические и практические и т.д.), от характера требований (надо установить, какого типа требование лежит в основе задачи - на восприятие, художественный анализ и т.д.); от соотношения «данных» и «целей» выполнения учебной работы; от формы ее организации и выполнения (индивидуальные, бригадные, групповые и т.д.). Важно учитывать также необходимость повторения и закрепления методических приемов, на базе которых совершенствуются полученные аудиторией умения, постепенного усложнения заданий (в том числе - расширение спектра самостоятельности), пробуждение творческих начал.

При этом творческий подход к медиаобразовательным занятиям предполагает «диалог культур»: макродиалог, т.е. непосредственно диалог культур, и микродиалог, диалог в сознании, разыгрываемый во внутренней речи учащегося (и обязательно – педагога). И здесь необходимо «сопряжение макро- и микродиалогов, культура внешней и внутренней речи в их единстве» [Библер, 1993, с.34].

Приведенные ниже творческие задания прошли успешную практическую апробацию в рамках внедрения на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института (преподаватели А.В.Федоров, Н.П.Рыжих, И.В.Челышева, А.А.Новикова, Н.А.Бабкина и др.) новой вузовской специализации «Медиаобразование» (государственный номер специализации 03.13.30., официальная регистрирация УМО по специальностям педагогического образования Министерства образования РФ от 18 июня 2002 года), рассчитанной на целенаправленную подготовку медиаграмотных/медиакомпетентных учителей и преподавателей для учебных заведений различных типов.

I. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих занятий для овладения аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств.

Медиапедагогика предлагает различные креативные способы освоения учащимися таких понятий, как «фабула», «сюжет», «тема», «конфликт», «композиция», «кадр», «план», «монтаж» др. В самом общем виде эти

способы можно разделить на: 1) «литературно-имитационные» (написание заявок на сценарии, написание минисценариев медиатекстов и пр.); 2) «театрализованно-ситуативные» (инсценировка тех или иных эпизодов медиатекста, процесса создания медиатекста и т.д.); 3) «изобразительно-имитационные» (создание афиш, фотоколлажей, рисунков на темы произведений медиакультуры и т.д.). «Имитация - очень популярная методика в обучении медиа. … Имитация - форма ролевых игр: это увлекает учащихся и дает им возможность, хотя и игровым способом, поставить себя на место создателей медиатекстов» [Buckingham, 2003, p.79]. При этом «учащиеся не играют роль журналистов или рекламодателей - они *становятся* журналистами или рекламодателями. И даже при том, что их достижения могут быть дилетантскими, они, как и профессионалы, вовлечены в процессы принятия решения» [Craggs, 1992, p.21].

1.«Литературно-имитационные» творческие занятия.

Методика такого рода занятий успешно реализуется в игровой форме. Аудитории предлагается мысленно идентифицировать себя со сценаристами медиатекстов и написать:

-заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра;

-сценарную разработку - «экранизацию» эпизода известного литературного произведения;

-сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий;

-оригинальный минисценарий произведения медиакультуры (например, рассчитанный на 3-5 минут экранного действия фильм, телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки);

-по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) подготовить «режиссерский сценарий» произведения медиакультуры (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.): с наметкой системы планом, ракурсов, движений камеры, монтажных принципов;

-оригинальный текст (статья, репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта.

Таким образом, выполняя творческие «литературно-имитационные» задания, аудитория на практике осваивает такие важнейшие понятия языка медиа как «идея», «тема», «заявка на сценарий», «фабула», «сюжет», «конфликт», «композиция», «сценарий», «экранизация» и т.д. Причем осваивают комплексно, неразрывно, без раздельного изучения так называемых «выразительных средств».

Разумеется, каждому такому занятию предшествует вступительное слово педагога (о целях, задачах, процессе выполнения заданий). По ходу работы аудитории над теми или иными заданиями педагог выступает в роли консультанта. При этом все вышеприведенные «литературно-имитационные» задания воспринимаются аудиторией не просто абстрактными

упражнениями, но имеют реальную перспективу практического воплощения в серии учебных заданий, что, несомненно, способствует заинтересованности, лучшей «включенности» аудитории в медиаобразовательный процесс. Написанные аудиторией заявки, минисценарии, сценарные разработки эпизодов, структурно-тематические планы гипотетических журналов и газет, радио/телепередач, интернетных сайтов выносятся на коллективные обсуждения, лучшие из них отбираются для последующей работы.

Безусловно, работая над заданиями, студенты должны представлять себе, что, к примеру, с помощью видео могут быть реализованы только те сюжеты, которые не требуют громоздких аксессуаров, сложных декораций, костюмов, грима и т.д. Однако сценарная фантазия аудитории не ограничивается: на бумаге (да и с помощью современного мультимедийного компьютера, интернетных сайтов) можно разработать любые, самые фантастические, невероятные сюжеты и темы. Вместе с тем для видеосъемок по понятным, чисто практическим причинам отбираются лишь те сценарные разработки, которые могли бы быть сняты без особых трудностей, например, в здании учебного заведения либо на ближайшей натуре.

Так шаг за шагом аудитория на собственном опыте начинает осознавать роль автора-сценариста в создании медиатекстов, основы структуры произведений медиакультуры. На базе креативной практической деятельности постигаются азы построения медиатекстов, развиваются творческие потенции, фантазия, воображение.

Основной показатель выполнения «литературно-имитационных» творческих заданий - способность учащегося кратко сформулировать свои сценарные замыслы, вербально раскрывающие аудиовизуальный, пространственно-временной образ гипотетического медиатекста. В результате у аудитории развивается индивидуальное, творческое мышление, отвечающее «понятийному» и «креативному» показателям художественного развития личности в области медиакультуры.

2.«Театрализованно-ситуативные» творческие занятия.

В задачу этого этапа входит подготовка и последующее создание студентами медиатекстов (короткометражных фильмов, радио/телепередач, интернетных газет и журналов, веб-сайтов, компьютерной анимации и т.д.) по заранее написанным планам и минисценариям. Реализация «театрализованно-ситуативных» творческих заданий основывается на ролевой (деловой) игре: между участниками распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач», журналистов и пр. После репетиционного периода «команда» приступает к практическому созданию медиатекста (снимается короткий видеофильм или телепередача, готовится интернетный сайт, газета и т.д.). При этом в целях творческого соревнования один и тот же минисценарий или план-макет интернетной

газеты может воплощаться несколькими «авторскими» командами. Их трактовки сравниваются, обсуждаются достоинства и недостатки.

Роль педагога в процессе выполнения аудиторией подобных заданий сводится к вводной демонстрации азов функционирования медиатехники (видеосъемки, видеозаписи и видеопроекции, работы с компьютером), к тактичной коррекции хода выполнения заданий и участию в обсуждении полученных результатов. Иными словами, аудитории предоставляется как можно больший простор для фантазии, воображения, формальных поисков, выражения индивидуальности своего мышления, творчества.

Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

-«журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события», практическое макетирование интернетной газеты или журнала, включение в сайт подготовленных ранее текстов);

-«режиссерские» (общее руководство процессом съемки согласно режиссерской разработке минисценария: выбор «актеров» («телеведущих»), определение главных «актерских», «операторских», «оформительских», «звуко-музыкальных», «светоцветовых» решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения и т.д.;

-«операторские» (практическая реализация на видеопленке намеченной «режиссером» системы планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра и т.д.);

-«осветительские» (использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка и т.д.);

-«звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);

-«декоративно-художественные» (использование естественных декораций, костюмов, дизайн интернетных сайтов, компьютерной анимации и т.д.);

-«актерские» (исполнение ролей в учебном видеофильме, телепередаче);

-«монтажные» (выполнение функций монтажера, способного с помощью перезаписи существенно изменить форму снятого, записанного с «эфира», созданного на компьютере материала и т.д.);

-«электронных спецэффектов» (использование возможностей современной видео и компьютерной техники при создании медиатекста).

При видеосъемке и работе с компьютером в аудиторных условиях можно одновременно просматривать изображение на мониторе, осуществлять коррекцию, устранять погрешности и т.п. Это очень помогает во время «актерских» видеопроб. Каждый желающий может сыграть перед видеокамерой небольшую сценку, произнести монолог, а «режиссеры» могут тотчас же сравнить полученные результаты, отобрать необходимые варианты. Кроме того, сняв разные варианты одного и того же сценарного эпизода, можно сразу же после окончания выполнения задания коллективно обсудить полученный результат.

Отметим также, что кроме игровых сюжетов на практических занятиях возможно осуществление творческих замыслов аудитории и в области документальных, анимационных медиатекстов и т.д. Документальные сюжеты могут быть связаны с пейзажными зарисовками и т.п. кадрами, не требующими длительного подготовительного и постановочного периодов. По тем же причинам анимационные видеосюжеты лучше готовить в либо в технике объемной (пластилиновой и пр.) мультипликации, либо с помощью персонального компьютера.

Бесспорно, такого рода занятия носят чисто учебный характер и не имеют целью создания законченных произведений медиакультуры, претендующих на профессиональный уровень. Важен не результат в смысле создания, к примеру, фильма для конкурса видеолюбителей и т.п., а сам процесс постижения аудиторией аудиовизуального языка, развития их творческих способностей.

В процессе «дубляжно-тонировочного» периода аудитория на собственном опыте как бы погружается в лабораторию озвучания и «дубляжа» медиатекстов. Конкретные задачи, стоящие перед аудиторией при выполнении «дубляжно-тонировочных» заданий, таковы:

-сравнение на практике различных вариантов переозвучания (тонировки) видеоэпизода: форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки; смена речевых интонаций, тембров и т.д.;

-осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма или телепередачи;

-освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.).

На основе такого рода занятий студенты-лидеры уже самостоятельно, в рамках художественной самодеятельности могут организовывать игровые конкурсы типа «КВН», где команды соревнуются, представляя жюри «телепрограммы новостей», «репортажи» с «места событий» и т.д.

В результате «театрализованно-ситуативные» задания, как и «литературно-имитационные», помогают формировать следующие качества, отвечающие тем или иным показателям развития личности в области медиакультуры: знания основных этапов процесса создания медиатекстов, функций авторов произведений, азов специфики их работы в плане выражения своих мыслей, идей, ощущений в звукозрительных, пространственно-временных образах, в различных видах и жанрах («понятийный» показатель); эмоциональные, художественные мотивы контакта с медиа («мотивационный» показатель); творческие, художественные способности в сфере создания, пусть простейших, но зато собственных медиатекстов («креативный» показатель). При этом игровая форма проведения учебных занятий не сковывает фантазию, воображение, помогает проявиться индивидуальному творческому мышлению каждого студента.

Показателем эффективности выполнения «театрализованно-ситуативных» творческих заданий можно считать способность студента в игровой форме на собственном опыте практически освоить азы создания медиатекста.

3.«Изобразительно-имитационные» творческие занятия.

Методика выполнения этих творческих занятий также рассчитана на игровые, ролевые возможности педагогического процесса. В полном соответствии с логикой этапов создания и выпуска в свет реальных произведений медиакультуры (после работы над минисценариями и «монтажно-тонировочного периода») аудитория подходит к фазе, когда готовые медиатексты надо рекламировать, «продавать» на «рынке», «прокатывать» и т.д.

Этим целям и подчиняются конкретные творческие задания, развивающие воображение, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие аудитории:

-создание рекламных афиш собственного медиатекста (вариант: афиши к профессиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках;

-создание рисунков и коллажей на тему российских и зарубежных произведений медиакультуры;

-создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

После выполнения вышеупомянутых творческих заданий проводится конкурс афиш, коллажей, рисунков, комиксов - обсуждаются их достоинства и недостатки, авторы творческих работ имеют возможность публичной защиты своих произведений, отвечают на вопросы педагога и аудитории и т.д.

Основной показатель выполнения задания: умение студента в невербальной форме передать свои впечатления от просмотра произведений медиакультуры.

Знания и креативные умения, полученные аудиторией при освоении вводного, практического этапа, подготавливавшего их к занятиям, развивавшим восприятие медиатекстов, созданных профессионалами, способствовали благотворному осуществлению учебного процесса в рамках специализации «Медиаобразование». Утверждаем это с достаточной уверенностью, так как в процессе эксперимента апробировалось два варианта развития медиавосприятия: 1) с помощью обсуждений медиатекстов профессиональных авторов; 2) то же, но с предварительным циклом практических креативных заданий, вводивших аудиторию в лабораторию создания медиатекстов. Второй вариант оказался более продуктивным. После занятий креативного характера аудитория не только более свободно владела специфической терминологией, но и быстрее, подробнее описывала в устной речи элементы медиаобраза. Знания и умения, касающиеся «кухни» творческого процесса создания медиатекстов, помогали учащимся точнее

выражать свои ощущения, чувства по поводу увиденного и услышанного, косвенно развивали их способности к восприятию медиатекстов, в определенной степени готовили их к последующему анализу (так как без наличия умения описать свои впечатления нельзя говорить о полноценном анализе медиатекста).

II.Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов

1.Творческие занятия по восстановлению в памяти динамики пространственно-временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения.

Итак, после вводной креативной части занятий следует основной этап развития у аудитории полноценного восприятия аудиовизуальной, пространственно-временной структуры произведений медиакультуры в процессе их просмотров и коллективных обсуждений.

В данном случае мы опираемся на высказанный Ю.Н.Усовым (1936-2000) тезис о том, что «восприятие звукозрительного образа - это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования; результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые возникают в процессе восприятия звукозрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи» [Усов, 1989, с. 235].

Кроме этого важнейшего показателя полноценного восприятия произведений медиакультуры по ходу занятий нужно иметь в виду усвоение аудиторией особенностей композиции кадра, его пространственного, светоцветового, звукового, ракурсного решения, которое в синтезированном виде несет смысловую нагрузку. Аудитория должна овладеть также своего рода монтажностью мышления - эмоционально-смысловым состоянием элементов повествования, их ритмическим, пластическим соединением в кадре, эпизоде, сцене, чтобы в итоге восприятие медиатекстов основывалось на взаимосвязи нескольких процессов:

-восприятия динамически развивающихся зрительных образов;

-сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;

-прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте.

Для того чтобы осуществить эти задачи по отношению к аудиовизуальным медиа, аудитории предлагается сделать попытку описания динамики развертывания медиаобраза в ритмически организованной пластической форме повествования. Основой данного процесса может стать обсуждение монтажного (с учетом ритма, темпа и т.д.) сочетания кадров (принимая во внимание их композицию: фронтальную, глубинную, ракурсную, светоцветовую и т.д.) и эпизодов, так как динамика становления

аудиовизуального образа проявляется именно во взаимодействии кадров и монтажа.

Цель данных занятий заключается в том, чтобы студенты, общаясь с медиа, развивали свою эмоциональную, творческую активность, невербальное мышление, звукозрительную память, из-за чего облегчается анализ и синтез звукозрительного, пространственно-временного образа произведения медиакультуры.

2.«Литературно-имитационные» творческие занятия.

Их проведение основывается на игровых, проблемных и ролевых элементах. В целях усвоения таких понятий как «установка на медиавосприятие», «процесс медиавосприятия», «условие медиавосприятия», «сопереживание», «сотворчество», «уровни медиавосприятия», «типология медиавосприятия», «система эмоциональных перепадов», «феномен массового успеха», «функции медиакультуры» и т.д., важных для понимания темы, аудитории предлагается:

-описать основные признаки лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного произведения медиакультуры;

-описать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условия восприятия медиатекстов;

-составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);

-поставить героя медиатекста в измененную ситуацию (с переменой названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);

-составить рассказ от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, изменив тем самым ракурс повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону;

-вспомнить прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения, ассоциирующиеся с тем или иным произведением медиакультуры, обосновать свой выбор;

-составить монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.). И здесь мы снова можем найти поддержку в «школе диалога культур» В.С.Библера, поощряющей «игру в культуру, игру в людей той или иной культуры. А игра предполагает одновременно и включение в эту иную культуру, и отстранение от нее, несовпадение с нею, ощущение и лица, и маски» [Библер, 1993, с.27];

-на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры постараться раскрыть сущность механизма «эмоционального маятника» (чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия);
-по списку самых популярных медиатекстов (российских и зарубежных) попытаться обосновать причины их успеха (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.);
-по рекламным аннотациям (роликам) составить прогноз зрительского успеха новых медиатекстов.

В качестве худших вариантов установки на восприятие медиатекста аудитория может отметить полное отсутствие предварительной информации, либо, напротив слишком подробное вступительное слово педагога (искусствоведа, журналиста, культуролога), навязывающего свои выводы, разжевывающего аудитории концепцию еще не знакомого ей произведения, и т.п.

В числе лучших установок на восприятие могут быть названы тактичная, короткая по времени (до десяти минут) информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жанре, о времени создания конкретного произведения, без предварительного анализа его достоинств и недостатков.

Говоря об условиях медиавосприятия, студенты могут обратиться к собственному зрительскому опыту, отмечая, как существенно нарушается восприятие при неэтичном поведении части зрителей в кинотеатре, интернет-клубе (громкие разговоры, шум, хулиганские выходки и т.д.), при мрачном, подавленном настроении зрителя и т.п.

Игровое занятие по составлению «рассказа от имени героя» проводится на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом, затем - пишет рассказы от имени главных или второстепенных его персонажей, а потом проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы. Так достигается цель занятий: аудитория проникает в лабораторию авторов произведения медиакультуры.

Важную роль в формировании умений восприятия и последующего анализа произведений медиакультуры играют творческие задания, направленные на изменение различных компонентов произведений. Студенты придумывают, а затем обсуждают различные варианты названий медиатекстов, убеждаясь при этом, как существенно изменяется восприятие одной и той же истории, решенной в том или ином жанре. Меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, студенты могут проявить свои творческие способности, фантазию воображение.

Еще в более парадоксальную, фантастическую сторону изменяют ракурс взгляда на произведение медиакультуры задания, в которых требуется

составить рассказ от имени неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в медиатексте. К примеру, денежной банкноты, переходящей из рук в руки, зеркала в комнате героев, автомобиля, в котором герой преследует преступников и т.д. Составлению таких рассказов часто помогают аналогии из других видов искусства (песня В.Высоцкого «Я «Як» - истребитель» и др.).

Полагаем, что такого рода задания вполне соотносятся с педагогической методикой В.С.Библера: «ученик сидит в классе, проигрывает заново в возможный вариантах совершенное человечеством или возможности иного свершения и (что существенно) останавливает себе в момент переигрывания, проигрывания заново всего уже совершенного, придуманного, созданного людьми» [Библер, 1993, с.13-14].

Творческие задания, связанные с разного рода художественными ассоциациями, как правило, вызывают у аудитории большие трудности, так как предусматривают солидный запас знаний о других видах искусства. Здесь обычно лидируют студенты, у которых хорошие и отличные оценки по курсам литературы, изобразительного искусства, музыки, мировой художественной культуры.

Показателем выполнения творческих заданий «рассказ от имени героя», «герой в измененной ситуации» является способность студенты отождествить себя с персонажем, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении). Показателем эффективности творческих занятий, выявляющих связи между различными произведениями разных искусств, является развитость у студента ассоциативного мышления, понимание им взаимосвязи звуковых, зрительных, пространственных, временных, звукозрительных и пространственно-временных искусств разнообразных видов и жанров.

В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, аудиовизуальная грамотность. Полученные знания и умения соединяются с понятиями из курсов литературы («тема», «идея», «сюжет» и т.д.), Мировой художественной культуры («цвет», «свет», «композиция», «ракурс» и др.), музыки («темп», «ритм» и пр.). Аудитория глубже усваивает такие понятия как «установка на восприятие», «сопереживание герою», «идентификация» и т.д.

Практическому усвоению типологии медиавосприятия способствуют творческие задания, предлагающие аудитории имитировать письма в различного рода инстанции, написанные от имени представителей аудитории различного возраста, уровня образования, художественного восприятия и вкуса и т.д. Показателем усвоения материала может служить способность к

идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным уровнем восприятия произведений медиакультуры.

В следующем творческом занятии на примере одного из медиатекстов аудитория может попытаться раскрыть сущность механизма так называемого «эмоционального маятника»: чередования эпизодов, вызывающих положительные и отрицательные зрительские эмоции.

Цель данного занятия: показать учащимся, что эмоциональное воздействие закономерно и естественно для произведений медиакультуры, как и для искусства, использующего психофизиологический уровень влияния на аудиторию, основанный на апелляции к чувствам человека. Любое искусство влияет на читателя, зрителя, слушателя не только интеллектуально, но и эмоционально. Важно, чтобы студенты поняли, что так называемое «сильное впечатление», порой получаемое ими, к примеру, от произведений массовой (популярной) культуры, зависит вовсе не от высоких художественных качеств, но и от умелого воздействия на чувственную сферу человека.

Известно, что произведение медиакультуры, даже самое остросюжетное, не в силах держать зрителей, как в «шоковом состоянии», так и в «эмоциональном комфорте». И в том, и в другом случае возникает неизбежное притупление чувств, эмоций, усталость, потеря интереса к происходящему. Интенсивность раздражения не может повышаться бесконечно. Отсюда стремление многих авторов произведений массовой (популярной) медиакультуры к точному математическому расчету ситуаций, последовательному чередованию эпизодов, вызывающих «положительные» и «отрицательные» эмоции, но с непременно счастливым концом, чтобы зрители не сочли медиатекст тяжелым (что, несомненно, оттолкнет значительную часть аудитории).

Бесспорно, этот психологический закон хорошо знаком и художникам, создающим сложные, неоднозначные по своей философской концепции произведения, однако именно произведения массовой культуры, основанные на зрелищных жанрах (комедии, мелодрамы, детектива, триллера и пр.) часто содержат данный принцип в максимально упрощенном, схематичном виде, что и позволяет аудитории без особого напряжения справиться с вышеприведенным заданием.

Занятие разделяется на следующие этапы:

-коллективный просмотр аудиовизуального медиатекста массовой (популярной) культуры;

-выделение эпизодов, которые вызвали у аудитории положительные и отрицательные эмоции с целью определения степени эмоционального воздействия конкретного произведения;

-разбивка данного медиатекста на крупные сюжетные блоки с присвоением им соответствующих знаков: - (эпизод вызывает отрицательные эмоции страха, ужаса и т.д.); + (эпизод вызывает положительные - радостные, успокоительные эмоции) и = (эпизод эмоционально нейтрален); цель -

показать на конкретном примере, как построена система «эмоциональных перепадов» («эмоционального маятника») медиатекста, добиться, чтобы аудитория поняла, что его воздействие нередко основано не на глубоком проникновении в характеры героев, в суть проблемы и т.д., а на своего рода знаковой системе чередования эпизодов-блоков с полярным эмоциональным наполнением.

В итоге достигается цель занятия: аудитория приходит к выводу о том, что произведения массовой медиакультуры, как правило, довольно легко разбиваются на кубики-блоки (которые иногда даже можно поменять местами, - без ущерба сюжету и смыслу произведения), скрепленные точно разработанным механизмом «эмоциональных перепадов».

При этом важно подчеркнуть, что по подобной эмоциональной «формуле успеха» (включая компенсацию тех или иных недостающих в жизни чувств, счастливый конец, использование зрелищных жанров и т.д.) построены многие медиатексты. Добавим сюда не только развлекательную и рекреационную функции, но и опору на миф, фольклор, авторскую интуицию, серийность, словом, ориентацию на большинство уровней восприятия.

Творческое задание прогнозирования зрительского успеха произведений медиакультуры тесно связано с предыдущими заданиями и требует от аудитории не только хорошего усвоения предшествующего материала, но и ассоциативного мышления, интуиции. Студенты, опираясь на жанровые тематические и иные параметры еще не знакомых им произведений, пытаются сделать вывод об их дальнейшей судьбе в условиях медиарынка.

3. «Театрализованно-ситуативные» творческие занятия

Проведение этих занятий основано на театрализованных этюдах, связанных с теми же понятиями и проблематикой, что и на этапе «литературно-имитационных» занятий. Оба этапа взаимно дополняют друг друга, развивают разные стороны креативных способностей аудитории.

По аналогии с последовательностью «литературно-имитационных» занятий аудитории предлагается:

-разыграть «актерскими» средствами различные варианты установки на восприятие (к примеру, вступительное слово ведущего видео/киноклуба);

-разыграть театрализованные этюды на тему объективных и субъективных условий медиавосприятия и т.д.

Разыгрывая данные этюды, можно имитировать шумное поведение аудитории во время просмотра, стрессовые ситуации, полученные зрителями накануне контакта с медиатекстом (крупный выигрыш в лотерею, отчисление из школы и т.д.), диалоги, споры нескольких представителей разных типов восприятия. Словом, в веселой, полупародийной форме глубже постигать особенности процесса восприятия произведений медиакультуры.

В целом же весь комплекс занятий по развитию медиавосприятия готовит аудиторию к следующему этапу - анализу медиатекстов.

III. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения анализа медиатекстов.

Основные этапы данного цикла выглядят следующим образом:
-выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом;
-анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда и т.д.;
-определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста.

Методическая реализация данных этапов основывается на цикле практических занятий, посвященных анализу конкретных медиатекстов.

При этом, как показывает практический опыт, надо, во-первых, идти от простого к более сложному: сначала выбирать для обсуждения, анализа ясные по фабуле, авторской мысли, стилистике медиатексты. А во-вторых, - стремиться учесть жанровые, тематические предпочтения аудитории.

Разумеется, здесь вновь используются творческие, игровые, эвристические и проблемные задания, существенно повышающие активность и заинтересованность аудитории.

Эвристическая форма проведения занятия, в ходе которой аудитории предлагается несколько ошибочных и верных суждений, существенно облегчает для аудитории аналитические задачи и служит как бы первой ступенью к последующим игровым и проблемным формам обсуждения медиатекстов.

В ходе реализации эвристических подходов методики проведения занятий аудитории предлагаются:
-истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста;
-верные и неверные варианты авторской концепции, раскрывающейся в конкретном медиатексте.

Подобная эвристическая форма проведения занятий особенно эффективна в аудитории со слабой начальной подготовкой, с подавляющим отсутствием личностного начала, независимого, самостоятельного мышления. Такой аудитории, несомненно, нужны «опорные» тезисы, на базе которых (плюс собственные дополнения и т.д.) можно сформулировать то или иное аналитическое суждение.

Игровые формы проведения занятий логически продолжают предыдущие. Аудитории предлагаются следующие варианты игровых заданий:

1) литературно-имитационные творческие задания, в ходе которых аудитория должна написать:
-аннотации и сценарии рекламных медиатекстов (или «антирекламы», направленной на высмеивание недостатков медиатекста);

-свои варианты «улучшения качества» тех или иных известных медиатекстов: какие изменения можно внести в дизайн и макет интернетного сайта, журнала, газеты, каких актеров/ведущих взяли бы на главные роли в фильме или телепередаче, что изменили бы в сюжете конкретного медиатекста (изъятия, дополнения и пр.).

Выполняя эти задания, аудитория в игровой форме готовится к более серьезному проблемному анализу медиатекстов. Естественно, что все вышеуказанные работы коллективно обсуждаются, сравниваются. Большинство заданий выполняется аудиторией на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д. Показатели выполнения заданий: умение в игровой форме рассказать о наиболее привлекательных, зрелищных аспектах медиатекстов (реклама), представить логически и художественно убедительный вариант замены отдельных компонентов медиатекста.

2) «театрализованно-ситуативные» творческие занятия:

-театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «авторами» медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, порой каверзные, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

-театрализованный этюд на тему интервью с «зарубежными деятелями медиакультуры» (с аналогичным распределением функций);

-театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые осуждают различные аспекты, связанные с медиа, анализируют отдельные произведения и т.д.;

-«юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суд» над авторами произведения медиакультуры;

-театрализованный этюд на тему рекламной компании в сфере медиа: конкурс «медиареклама» (вариант – «антиреклама»).

По сути дела, «театрализованно-ситуативные» творческие занятия дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время «литературно-имитационных» игровых практических занятий. Помимо умений устного коллективного обсуждения, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности.

К недостаткам некоторых «театрализованно-ситуативных» занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.

Следующий цикл занятий состоит в *проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов*. Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

-сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов;

-подготовка рефератов, посвященных теоретическим проблемам медиакультуры;

-устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) медиатекстов;

-письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров.

Логика последовательности творческих заданий исходит из того, что критический анализ медиатекстов начинается со знакомства с работами медиакритиков-профессионалов (рецензии, теоретические статьи, монографии, посвященные медиакультуре и конкретным медиатекстам), по которым аудитория может судить о различных подходах и формах такого рода работ.

Аудитория ищет ответы на следующие проблемные вопросы: «В чем авторы рецензий видят достоинства и недостатки данного медиатекста?», «Насколько глубоко рецензенты проникают в замысел автора?», «Согласны ли вы или нет с теми или иными оценками рецензентов? Почему?», «Есть ли у рецензентов свой индивидуальный стиль? Если да, то в чем он проявляется (стилистика, лексика, доступность, наличие иронии, юмора и т.п.)?», «Что устарело, а что - нет в данной книге?», «Медиатексты какой тематической, жанровой направленности поддерживает автор статьи, книги? Почему?», «Почему автор построил композицию своей книги так, а не иначе?» и т.д.

Затем - работа над рефератами. И только потом - самостоятельное обсуждение медиатекстов.

Занятия по формированию умений анализа и синтеза медиатекстов направлены на тренировку звукозрительной памяти, на стимуляцию творческих способностей личности, на импровизацию, самостоятельность, культуру мышления, способность применить полученные знания в новых педагогических ситуациях, на психологическую, нравственную работу, размышления о моральных и художественных ценностях и т.д.

Общая схема обсуждения медиатекста:

-вступительное слово ведущего (его цель - дать краткую информацию о создателях медиатекста, напомнить предшествующие их работы, чтобы аудитория могла выйти за рамки конкретного произведения, обратиться и к другим произведениям этих авторов; если есть в том необходимость, остановиться на историческом или политическом контексте событий, ни в коем случае не касаясь художественных, нравственных и иных оценок авторской позиции, и, разумеется, не пересказывая фабулу произведения), то есть установка на медиавосприятие;

-коллективное «чтение» медиатекста (коммуникативный этап);

-обсуждение медиатекста, подведение итогов занятия.

Обсуждение медиатекстов начинается (согласно рекомендациям Ю.Н.Усова) с относительно более простых для восприятия произведений массовой (популярной) культуры со следующими этапами:

-выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения всего фильма;

-анализ данных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления - в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и т.д.);

-выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

Завершается обсуждение проблемно-проверочным вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений анализа медиатекста (например: «С какими известными вам медиатекстами можно сравнить данное произведение? Почему? Что между ними общего?» и т.д.).

Не лишним будет и прислушаться к рекомендациям Е.А.Бондаренко, считающей, что для квалифицированно организованной дискуссии характерно:

-«равное право на высказывание и аргументацию для всех;

-отсутствие единого итога (каждое из высказанных мнений имеет право на существование, критика чужого мнения осуществляется лишь в корректной форме и на основании достаточно веских аргументов;

-активное использование в аргументации суждений таких психологических механизмов, как рефлексия и психотехника вживания» [Бондаренко, 1997, с.25].

Показателем способности аудитории к анализу аудиовизуальной, пространственно-временной структуры медиатекстов является умение осмысления многослойности образного мира, как отдельных компонентов, так и произведения в целом: логики звукозрительного, пластического развития мыслей авторов в комплексном, целостном единстве разнообразных средств организации изображения и звука.

Известно, что одна из основных задач медиаобразования в современных условиях – формирование и развитие у аудитории критического мышления по отношению к тем или иным медиатекстам, распространяемым по каналам массовой коммуникации.

Однако развитие у аудитории критического мышления невозможно без предварительного ее знакомства с типичными целями, методами и приемами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими механизмами, без проблемного анализа информации. Зная конкретные приемы подобного воздействия, учащиеся смогут критичнее воспринимать любую информацию, поступающую по каналам прессы, телевидения, кинематографа, радио, Интернета и т.д.

Бесспорно, манипулятивное воздействие медиа на аудиторию осуществляется на разных уровнях. Попробую выделить некоторые из них:

-психофизиологический уровень воздействия на простейшие эмоции, когда

на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;
-социально-психологический уровень, основанный во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю дается иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста;
-информационный уровень, суть которого в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т.п.
-эстетический уровень, рассчитанный на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекста может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно», «неоднозначно», «амбивалентно» и т.д.

Манипулятивное воздействие медиа опирается также на такие широко известные факторы, как стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливый финал и т.д.). При этом используется два вида механизмов работы сознания – идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»).

Сравнивая основные приемы манипулятивного воздействия медиа на аудиторию, можно использовать следующую типологию:
-«оркестровка» - психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;
-«селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;
-«наведение румян» (приукрашивание фактов);
-«приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.);
-«трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека);
-«свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;
-«игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации.

Идеальная аудитория, на которую эффективно воздействуют такого рода манипулятивные приемы, - люди, лишенные критического мышления по отношению к медиатекстам, не понимающие разницы, между рекламой и развлечением. Вот почему очень часто действие медиатекста организовано в виде калейдоскопа, мозаики динамичной смены ритмически четко организованных эпизодов. Каждый из них не может длиться долго (чтобы фактура не наскучила зрителям), обладает некой информативностью, активно

опирается на эффект компенсации, воздействует на эмоционально-инстинктивную сферу человеческого сознания.

Исходя из вышеизложенного, нами разработана следующая последовательность развития «антиманипулятивного» критического мышления аудитории на медиаматериале:

-знакомство учащихся с основными целями манипулятивного воздействия на материале медиа;

-выявление и показ социально-психологических механизмов, используемых авторами медиатекстов, ориентированных на манипулятивный эффект;

-показ и анализ методов и приемов, которыми создатели того или иного медиатекста пытаются добиться нужного им эффекта;

-попытка разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции, оценка аудиторией данной концепции медиатекста.

Разумеется, такой подход в проведении занятий полезен при определенных условиях. Прежде всего, он должен опираться на теоретическую подготовку аудитории. Бесспорно, такую теоретическую подготовку можно включить прямо в практику непосредственного проблемного анализа информации, но, на наш взгляд, предварительное общетеоретическое знакомство аудитории с типичными целями и приемами манипулятивного воздействия медиа значительно облегчает дальнейший процесс занятий.

При проблемном анализе медиатекстов со студентами используются различные методические приемы:

-«просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио и т.д., очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т.д.);

-снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;

-критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации;

Конечно, если для критического анализа выбран не информационный телевыпуск, а художественный медиатекст, учитываются особенности художественной структуры произведения. В противном случае не будет ощущаться разница между, скажем, конкретной политической акций в реальной действительности и более многогранным воздействием произведения искусства.

Один из самых острых вопросов, касающихся манипулятивного воздействия медиа – насилие на экране. Бесспорно, немногие пытаются в реальной жизни подражать жестоким героям боевиков. Но иных из них «привыкание» к насилию, показанному по медиаканалам, бездумное потребление эпизодов с многочисленными сценами убийств, пыток и т.д. приводят к равнодушию, очерствению души, неспособности к нормальной человеческой реакции на сострадание других. Отсюда ясна цель

рассмотрения этого аспекта. К примеру, - обнаружить истинную сущность персонажа-супермена, легко убивающего десятки людей, показать, в чем вред показа насилия как «игры», «шутки» и т.п.

В целях более разнообразного проведения занятия применяется эффективная игровая форма – «расследование», суть которой в следующем. Аудитории предлагается расследовать преступления героев нескольких медиатекстов, содержащих сцены насилия. Дается задание выявить неблаговидные, незаконные, жестокие, антигуманные действия персонажей, которые могут помимо всего прочего подаваться авторами в «веселой» и «шутливой» форме. Таким образом, собрав веские «улики», аудитория выстраивает итоговое обвинение против авторов («агентств») тех или иных медиатекстов, манипулирующих сценами насилия.

В этом случае представляются весьма полезными рекомендации американского ученого Б.Бэйера: аудитория должна уметь «определить: 1) различие между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; 2) надежность источника; 3) точность определения; 4) допустимые и недопустимые утверждения; 5) различие между главной и второстепенной информацией, утверждением; 6) пристрастность суждения; 7) установленные и неустановленные суждения; 8) неясные и двусмысленные аргументы; 9) логическую несовместимость в цепи рассуждения; 10) силу аргумента» [Beyer, 1984, p.56].

Бесспорно, для анализа информационных медиатекстов умения, предложенные Б.Бэйером, могут дать хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный иммунитет к бездоказательности, «фигурам умолчания» и лжи. Нельзя не признать, что человек, не подготовленный к восприятию информации в ее различных видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа, не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств. Однако для художественного анализа любого, пусть даже самого примитивного произведения, «защиты» от манипулятивного воздействия, конечно же, недостаточно.

Мы полностью разделяем мнение Дж.Грэхэма (J.Graham): «имитация экстенсивно используется как метод медиаобразования, чтобы исследовать диапазон процессов, систем и технологий. Это - логический диапазон на исследовательской основе, педагогика, ориентированная на личность учащегося, которая стремится развивать познавательное понимание медиа в большей степени, чем определять «обязательные знания». Это позволяет школьникам/студентам активно участвовать в принятии решений и в анализе проблем в различных областях медиа, к которым они иначе не имели бы доступа» [Graham, 1990, pp.102-103]. Как уже отмечалось, разработанный нами цикл практических занятий основывается на имитационных творческих заданиях. В итоге это должно способствовать развитию личности, ее медиаграмотности/медиакомпетентности [включая индивидуальное, творческое мышление аудитории, отвечающие «понятийному» (знания по

теории медиакультуры), «контактному» (целенаправленное общение с медиа, умение ориентироваться в жанровом и тематическом репертуарном потоке), «мотивационному» (эмоциональные, познавательные, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиа), «интерпретационно-оценочному» (в плане способности к критическому мышлению и анализу медиатекстов различных видов и жанров, к «отождествлению» с медийными персонажами и авторами; к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения); «креативному» (проявления творческого начала в различных аспектах деятельности) показателям медиаграмотности].

Наша педагогическая практика показала, что в результате вышеприведенного комплекса учебных занятий значительная часть аудитории от «первичного» и «вторичного» уровней восприятия медиатекстов переходит к более высокому уровню «комплексной идентификации», показателем которого становится способность к более полному пониманию и анализу позиции авторов произведения медиакультуры, обоснование собственного отношения к данной авторской позиции.

Разработанная нами методика проведения медиаобразовательных занятий, на наш взгляд, вполне сопоставима с зарубежным опытом в этой области.

Как уже отмечалось, ведущие медиапедагоги ***Британии*** убеждены, что с расширением современных цифровых технологий критическое мышление по отношению к кино, видео, телевидению становится неотъемлемой частью грамотности в целом, «поэтому так важны умения создавать и использовать медиатексты» [Burns and Wall, 1990, p.4]. В связи с этим предлагается педагогическая методика, призванная облегчить британским учителям медиаобразование школьников. Данная методика содержит восемь базовых подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных ключевых понятий медиаобразования [BFI, 2003, p.7]:

-Freeze Frame («Замораживание кадра»);
-Sound and Image («Звук и изображение»);
-Spot the Shots («Место и кадр»);
-Top and Tail («Начало и конец»)
-Attracting Audiences («Привлечение аудитории»);
-Generic Translations («Видовые трансформации»);
-Cross-media Comparisons («Сравнения медиатекстов»);
-Simulation («Имитация»).

Методика «Замораживания кадра» заключается в том, что учитель с помощью кнопки «Стоп» останавливает изображение видеоленты, и учащиеся пытаются анализировать композицию, освещение, цвет, ракурс в кадре и т.д. Таким образом, достигается педагогическая цель: ученики понимают, что каждый элемент визуального образа имеет свое значение.

Методика этапа «Звук и изображение» построена на том, что педагог закрывает экран монитора, и учащиеся слышат только звуковую дорожку

медиатекста. После чего им предстоит угадать содержание, жанр, стиль предложенного фрагмента, попытаться подумать над тем, какими еще могут быть варианты музыкального и шумового сопровождения в этом медиатексте. Здесь учащиеся на практике понимают важность и особенности звукового решения фильма или телепередачи.

Методика «Места и кадра» рассчитана на итоговое понимание учащимися того, что каждый кадр несет определенную информацию, что существует монтажный ритм кадров и т.п. То есть здесь снова изучается язык медиа.

Методика «Начала и конца» предусматривает просмотр учащимися начальных/заключительных титров/кадров медиатекста, по которым они должны определить/угадать жанр произведения, поразмышлять над тем, кто является его автором, собственником произведения и т.д.

Методика изучения механизмов «Привлечения аудитории» рассчитана на то, что учащиеся смогут собрать пакет различного рода информации по медиакультуре (рецензии, рекламу, фотографии, саундтреки и т.д.), на основании которой можно подготовить групповую «презентацию» того или иного медиатекста или составить коллаж на его тему. И все это ради того, чтобы понять причины успеха медиатекста у аудитории.

Методика «Видовых трансформаций» развивает у учащихся умения «перевода» медиатекстов из одного вида в другой (то есть из литературного текста в экранный и наоборот, из газетного - в стихотворный и т.д.).

Методика «Сравнения медиатекстов» заключается в том, что учащимся предлагается сопоставить два фрагмента разных произведений, предназначенных для различных аудиторий. К примеру, нужно сравнить ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций. Или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной и документальной форме.

Что касается методики «Имитации», то она рассчитана на то, что учащиеся будут разыгрывать роли продюсеров/авторов медиатекста, модифицируя его для различных возрастных групп, критикуя его с различных точек зрения, пытаясь «продать» различным телеканалам и прокатным фирмам и т.д.

Как мы видим, в целом данная методика полностью соответствует теории о шести ключевых понятиях медиаобразования, среди сторонников которой - К.Бэзэлгэт (Cary Bazalgette) , Э.Харт (Andrew Hart) и многие другие британские медиапедагоги.

При этом предметом медиаобразования является система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве целей выделяются: формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления, обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, развитие творческих способностей в области медиа.

Понимание термина «агентство»/agency (в смысле источника медиаинформации и людей, которые владеют, создают и распространяют медиатексты) дошкольниками «может показаться далеко отстоящим от понимания шестнадцатилетних, но важно видеть связь между ними. Каждый человек сознает, что любые тексты не возникают сами по себе, но создаются – даже, если они не знают, кем и для чего. В разговоре детей по поводу медиа часто звучат такие фразы, как «Они сделали это так, потому что…», или «Они никогда не показывают …». Таким образом, дети в самом раннем возрасте используют понятие «агентство», правда, заменяя его абстрактным термином «они», чтобы «указать на существующие «за кулисами» медиатекстов сферы влияния» [Бэзэлгэт, 1995, с.19].

Естественно, теория медиаобразования как формирования критического мышления (как, впрочем, и культурологическая) предполагает, что учащиеся старшего возраста должны стремиться к пониманию более сложных вопросов – таких, как давление государственной системы, в той или иной степени влияющей на медиа, цензура (в частности, возрастные ограничения при продаже, прокате и демонстрации медиатекстов), разделение функций в медиапроизводстве, источники финансирования медиапродукции и т.д. Однако так или иначе, ключевым здесь будет понимание разницы в смысле медиатекста в зависимости от того, каким «агентством» он создан (например, на деньги создателя «Звездных войн» Джорджа Лукаса, ООН или фирмы, производящей жевательную резинку). Многие британские педагоги в этом смысле хорошим результатом учебных занятий считают не простое запоминание информации школьниками, но их умения задавать «ключевые» вопросы (key questions). Например: «Взгляды какой телекомпании отражает такой-то ведущий теленовостей?», «Почему такая-то книга выпущена маленьким тиражом, а такая-то – большим?», «Почему режиссер А. получил в Голливуде 300 миллионов долларов на съемки фильма, а режиссер В. всегда работает с относительно малым бюджетом?» и т.д. Нельзя не согласиться с К.Бэзэлгэт [Бэзэлгэт, 1995, с.20] – прогресс в усвоении материала, построенного вокруг такого ключевого понятия медиаобразования, как «агентство»/agency, скорее всего, будет характеризоваться постепенным углублением понимания, что на окончательный вариант медиатекста могут оказать влияние многие переменные факторы, а эти факторы, в свою очередь, влияют друг на друга весьма сложными путями. И что пути эти бывают часто «непрозрачными», скрытыми от посторонних глаз и, следовательно, как правило, не могут быть до конца исследованы со стороны аудитории.

Надо сказать, что в методике культурологической парадигмы медиаобразования, как и в методике развития «критического мышления» эффективно используются «практические подходы» (practical approaches). В частности, ключевым понятием «агентство» учащиеся овладевают в процессе собственной практической деятельности – моделирования «агентства». Скажем, образуются группы «финансистов», составителей

графиков «медиапроизводства», «редакторов», «цензоров» и т.д., которые планируют выпуск школьного журнала или телепередачи. Естественно, ключевые понятия медиаобразования не находятся в вакууме, они связаны друг с другом. Поэтому, к примеру, проблемы проката, тиражирования и цензуры могут (и должны) рассматриваться на занятиях, посвященных ключевому понятию «аудитория». Точно также как в процессе практического создания медиатекста учащимися могут возникнуть проблемы, связанные с понятием «языка медиа»/media language («ракурс», «монтаж», «план» и т.д.).

В своей методической работе британские педагоги успешно используют и другой ключевой термин медиаобразования - «категория» (category). Анализ научных исследований в области медиа показывает, что существует несколько способов определения категории медиатекста. К примеру, это может быть видовая (документальные, игровые, научно-популярные и т.д. произведения) или жанровая категория медиатекста (репортаж, портрет, интервью, комедия, драма и т.д.). «Но суть, главное в «категории», как ключевом понятии медиаобразования, не сводится к тому, чтобы просто по-разному обозначить тексты. Главное, понять, как категории медиа определяют связанные с текстами ожидания и тем самым оказывают влияние на то, как их понимают (…). Разделение медиатекстов по категориям может стать, таким образом, методом развития представлений учащихся о том, как понимают тексты и как (и зачем!) они создаются. Установление и обсуждение категорий раскрывает каркас законов и условностей, которые и служат категориям опорой. (…) Ученики могут выбирать, использовать и, вероятно, ломать формальные элементы и условности, которые характеризуют специфические категории. Поэтому термин «категория» служит мощным методом организации мышления, а стало быть – развития идей и в ходе производства, и в ходе анализа» [Бэзэлгэт, 1995, с.23-25]. Например, популярный американский сериал «Звездные войны» (Star Wars) отличается от другого американского сериала «Звездный путь» (Star Track) по сюжету, составу съемочной группы, уровню спецэффектов и т.д., однако оба они относятся к одной и той же категории – игрового кинематографа фантастического жанра. Хотя, безусловно, может наблюдаться и процесс взаимопроникновения, синтеза видов и жанров, нарушающих четкость определения «категории» (к примеру, в знаменитом фильме американского режиссера Роберта Земекиса «Кто подставил кролика Роджера?»/Who Framed Roger Rabbit?(1988) синтезированы игровой и анимационный виды киноискусства).

Термин «категория» связан с другими ключевыми понятиями медиаобразования, например, с «агентством»/agency (создатели медиатекста должны четко представлять себе его функции) или «аудитория»/audience (человек, не умеющий верно определить категорию конкретного медиатекста не в состоянии его грамотно проанализировать, как, впрочем, не может осуществить его эффективный прокат или продажу).

Ключевое понятие «технология» (technology) не менее важно для современной методики медиаобразования, так как всякое технологическое решение сказывается на результате любой работы. К технологии медиа могут относиться любые инструменты и материалы, с помощью которых выражается не только форма, но и смысл, идея медиатекста – от элементарных (карандаш, краски, до сложных – видеокамера, видеомагнитофон, компьютер). При этом даже самый простой практический опыт создания медиатекста открывает учащимся огромную значимость технологии и оборудования. «Технологии медиа могут играть самую важную роль в определении не только значения (смысла) текста, но и того, на кого текст должен быть рассчитан. Технические возможности, ограничения и решения всегда могут выдвинуть перед нами такие вопросы, как «Кому и какая технология доступна?», «Как она используется?», «Какое влияние оказывают данные технологии на конечный результат?» [Бэзэлгэт, 1995, с.28].

Британские медиапедагоги проводят практические занятия, направленные на обучение школьников созданию своими силами небольшого медиатекста (школьной газеты, передачи для школьного телевидения, короткого видеофильма и т.д.). При этом происходит соответствующее «ролевое» распределение на «режиссеров», «операторов», «актеров», «ведущих», «репортеров», «колумнистов» и т.д. Кстати, такие практические подходы предлагаются и российскими деятелями медиаобразования (О.А.Баранов, Ю.И.Божков, А.В.Спичкин, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.).

Вновь обращаясь к связям различных ключевых понятий медиаобразования, отметим, что «технология» связана с «аудиторий» (проблема выбора той или иной технологии создания медиатекста, рассчитанного на ту или иную аудиторию), «агентством» (проблема стоимости той или иной технологии), «языком медиа» (нельзя создавать медиатекст, не задумываясь о проблемах его языка) и др.

Ключевое понятие «Язык медиа» (media language) предполагает, что «медиаобразование стремится развивать знания тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, а также развивать эти знания, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижным или движущимся образам, записанным на носитель звукам или к любой комбинации вышеназванного. В критической работе это, как правило, делается с помощью анализа отдельных образов или коротких фрагментов аудиовизуального текста, предлагая детальный отчет о том, что в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции» [Бэзэлгэт, 1995, с.31]. Здесь культурологические и эстетические подходы в медиаобразовании (как и подход, ориентированный на формирование «критического мышления») перекликаются с «семиотической» теорией и

методикой медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекста, как синтеза знаков и символов, «кодов».

Надо признать, что по отношению к понятию «язык медиа» обнаруживается единство подходов западных (К.Бэзэлгэт, Э.Харт и др.) и российских медиапедагогов (Ю.Н.Усов, С.Н.Пензин, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко и др.) – и те, и другие на начальном этапе анализа медиатекстов предлагают учащимся сконцентрироваться на внимательном восприятии аудиовизуальных образов, на описании их характерных особенностей. Аудитория учится понимать условные «коды» медиатекстов (к примеру, становятся «прозрачными» следующие «коды»: объекты и явления в фильме могут быть увидены якобы глазами персонажа, а каждая телепередача имеет свою, как правило, постоянную заставку). И только после этого осуществляется плавный переход к интерпретации и оценке медиатекста.

Здесь также практикуются учебные «игры» практического содержания – кадрирование изображений и фотографий (изучение системы планов), съемки видеокамерой под различными углами (изучение понятия «ракурс») и т.д. В итоге понимание учащимися языка медиа включает «более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно обозначить изменения времени и места действия в медиатекстах, или как могут быть показаны типичные характеры и ситуации» [Бэзэлгэт, 1995, с.36]. Например, каков «код» изображения «плохих парней», а какой – «Золушки» или «Супермена». Или, в качестве, более сложного варианта – как нарушаются или разрушаются стандартные «коды» медиатекста в пародии или в «экспериментальном авангарде», как обыгрываются в постмодернистской стилизации традиционные «коды» классических медиатекстов.

Тут, наверное, можно покритиковать педагогическую методику, ориентированную только на развитие критического мышления по отношению к медиаманипуляциям (или, например, - на «удовлетворение потребностей» аудитории в предпочитаемых ею стандартных, наиболее распространенных видах и жанрах медиа), за очевидное сужение спектра возможностей медиаобразования.

Некоторые теории медиаобразования (к примеру, «практическое» медиаобразование) игнорируют такое ключевое понятие медиаобразования, как «аудитория», как, впрочем, и вопросы, возникающие в процессе ее изучения: «Как агентство определяет аудиторию для медиатекста?», «Каким способом агентство обращается к аудитории?», «Может ли агентство «создавать» свою аудиторию?», «На какую аудиторию рассчитан тот или иной медиатекст?», «Когда и как чаще всего аудитория получает медиатексты?», «Как аудитория воспринимает и оценивает медиатексты?», «Какое удовлетворение (компенсацию) может (рассчитывает) получить та или иная аудитория от того или иного медиатекста?», «Какова типология восприятия и оценки медиатекстов аудиторией?», «Каковы причины

массового успеха (отсутствия массового успеха) конкретного медиатекста у аудитории?» и т.д.

Следует отметить, что подлинный интерес к понятию «аудитория»/audience возник в британском медиаобразовании лишь в 80-е годы. До того сторонники «протекционистской, инъекционной» (inoculatory approach) теории медиаобразования, вообще, думали, что медиа имеет прямое воздействие на поведение и взгляды якобы однородной (в основном детской) аудитории, а другие медиапедагоги опрометчиво полагали, что проблемы аудитории – это проблемы социологии и психологии, но не тема для учебных занятий на материале медиа.

Сторонники культурологической теории медиаобразования (cultural studies approach), на наш взгляд, совершенно справедливо считают, что «аудитория учится медиаязыкам, применяет те или иные категории, выносит суждение о манере преподнесения информации» [Бэзэлгэт, 1995, с.39]. Школьная аудитория, даже одного возраста, тоже весьма дифференцирована по интересам и степени подготовленности к любой деятельности. Здесь играют роль такие факторы, как наследственность, макро/микросреда, предыдущий опыт воспитания и образования. Следовательно, восприятие одного и того же медиатекста учащимися/студентами одной и той же учебной группы также неоднородно. Кроме того, практический опыт показывает, что аудитория во многих случаях склонна к конформизму восприятия и оценки медиатекста. Отсюда просмотр одного и того же медиатекста в одиночестве, в компании сверстников, с родителями, в классе с преподавателем может вызывать разные реакции у одних и тех же детей и подростков. Вот почему, методика работы с ключевым понятием «аудитория» предполагает начинать занятие именно с обсуждения подобных ситуаций. Рекомендуются также коллективные обсуждения медиаработ самих учащихся – любительских фотографий, видеосюжетов, рекламных плакатов, газет и т.д.

Прогресс в усвоении материала, связанного с понятием «аудитория», проявится тогда, когда «учащиеся обретут способность обсуждать диапазон и разнообразие реакций аудитории, а также связанные с ними проблемы вкуса, соответствия, законов и кодов практической деятельности, цензуры и правовые вопросы. Всё это можно исследовать посредством практической и критической работы. На более продвинутом уровне учащиеся могут изучать теории о воздействии медиа на аудиторию, а также то, как аудитория принимает, обсуждает или отвергает всё то, что распространяют «агентства». Изучение «аудитории» помогает учащимся тщательно рассматривать предположения о влиянии медиа, которые, как правило, характерны для общественных споров. Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими текстов, они должны обрести способность с большей уверенностью изучать и вырабатывать свои собственные ценности и отношения» [Бэзэлгэт, 1995, с.41].

Методика изучения ключевого понятия «репрезентация» (representation) предполагает, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью, они не являются ее зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Изучение этого понятия находится в тесной связи с такими понятиями как «агентство», «аудитория», «язык медиа», «категория» и «технология», так как на каждом уровне производственных решений «агентства» нужно отобрать, включить или исключить материал в связи с «категорией» и «технологией». Это решение оказывает влияние на то, каким языком излагается медиатекст, и как его понимает аудитория. При этом каждый из этих аспектов оказывает влияние на репрезентацию медиатекста.

Выделяя из этой схемы процесс взаимоотношения медиатекста, реальности и ее репрезентации, британские педагоги на уроках по медиаобразованию анализируют следующие вопросы: «Какие решения принимаются агентством в связи с отношением реального мира и медиатекста?», «К какому мнению приходит аудитория по поводу отношений реального мира и медиатекста?». Таким образом, рассматриваются проблемы репрезентации реальности со стороны агентства и ее трактовки со стороны аудитории.

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории. К примеру, практические занятия по созданию медиатекстов (с опорой на понятия «агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»), проблемный анализ содержания медиатекстов (с опорой на понятия «категория», «язык», «технология»), изучение проблемных ситуаций, связанных с производством («агентство» и др.), распространением и восприятием («аудитория», «репрезентация»), моделирование ситуации или процесса («агентство», «технология», «аудитория» и др.) с помощью, к примеру, ролевой игры и пр. [Burns and Wall, 1990; BFI, 1990; Hart, 1991 и др.].

К примеру, учащимся предлагаются творческие задания [BFI, 1990]:
-составление ассоциативного ряда к категориям «фильм», «роман», «пьеса», «телепередача» (к изучению понятия «категория»);
-сравнение двух кадров (двух фотографий, рисунков), где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах. Размышление над тем, как изменение ракурса влияет на наше восприятие, на понимание отношения персонажей медиатекста друг к другу (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что там происходит. Изготовление вырезок фигур или предметов, изображенных на фотографии или плакате. Разные варианты расположения этих вырезок в «кадре». Размышление над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки. Сравнение результатов

данной работы с результатами работы других учащихся (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-придумывание продолжения к той или иной ситуации, содержащейся в медиатексте (к изучению понятий «категория», «язык», «репрезентация»);
-чтение короткого рассказа. Размышление над тем, что в нем можно снять, а что невозможно. Если необходимо, изменения в сюжете или деталях рассказа для лучшей его экранизации (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-моделирование сюжетных стереотипов, исходя из того, что структура фабул многих медиатекстов похожа: нам представляют героя/героиню, мир в котором живут персонажи. Целостность этого мира нарушена или изменена, и герой/героиня должны восстановить его целостность (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация») [см. схемы структуры сюжетных стереотипов в медиатекстах разных жанров в таб. 1-3].

Таблица 1. Базовая структура сюжетных стереотипов в медиатексте

герой/героиня	фактор изменений	проблема	поиски решения проблемы	возврат к стабильности

Таблица 2. Структура сюжетных стереотипов детективного жанра

полицейский/ преступник	фактор изменений: ограбление/ убийство	проблема: нарушение закона	поиски решения проблемы: расследование, преследование преступника	возврат к стабильности: полицейский ловит/убивает преступника

Таблица 3. Структура сюжетных стереотипов мелодраматического жанра

парень/ девушка	фактор изменений: парень встречает девушку	проблема: мезальянс, ревность, болезнь	поиски решения проблемы: борьба парня/девушки за свою любовь	возврат к стабильности: свадьба/ любовная гармония

-ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события. Разбивка медиатекста на крупные блоки-карточки. Попытка переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий (к изучению понятий «язык», «категория», «репрезентация»);
-подготовка серии из десяти-двенадцати кадров, которая могла бы быть взята за основу для съемки сцены драки, например, в вестерне (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-чтение сценарной строки (к примеру: «он сидит около костра и читает письмо, затем бросает его в огонь»). Подготовка (с использованием покадровых листов) серии кадров «экранизации» этой сценарной строки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-съемка короткого видеосюжета (длительность: 1-3 мин.) «Игра в шахматы» или «Перемена в классе» с использованием различных способов съемки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-прослушивание отрывков из фонограммы к медиатекстам и попытка определения, из какого вида и жанра медиатекстов они взяты (к понятиям «категория», «язык», «репрезентация»);
-просмотр неозвученного отрывка экранного медиатекста. Разработка своего плана звуковой дорожки для данного фрагмента (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-работа с жанровыми стереотипами (сюжетными схемами, типичными ситуациями, персонажами, мимикой и жестами, одеждой, предметами, местом действия и т.д.): аудитории предлагается заполнить таб. 4 и 5 (к понятиям «категория», «язык», «технология», «агентство», «репрезентация», «аудитория»);

Таблица 4. Типичные жанровые стереотипы в медиатексте

жанры:	***типичные персонажи, актеры:***	***типичная обстановка: предметы, место действия, исторический период:***	***типичная одежда персонажей:***	***типичные ситуации:***	***типичная сюжетная схема:***	***типичные приемы изображени я действия и персонажей:***
вестерн						
гангстерс кая драма						
фильм ужасов						
мелодрам а						
комедия						

Таблица 5. Конкретное проявление жанровых стереотипов в медиатексте

Компоненты медиатекста:	***название/ жанр***	***название/ жанр***	***Название/ жанр***	***название/ жанр***
фабула				
ситуации				
персонажи				
язык персонажей				

одежда персонажей				
типичные диалоги				
начальный эпизод				
финальный эпизод				
историческая обстановка				
бытовая обстановка				
стиль				

-чтение списка названий различных медиатекстов (предполагается, что данные тексты еще не известны аудитории). Попытка (судя только по названиям) определения жанра и сюжетной схемы текста (к понятиям «категория», «язык», «аудитория», «репрезентация»);
-разработка рекламной кампании медиатекста – составление сценариев теле/радиорекламы, афиш (например, создание рекламных афиш с помощью коллажа из журнальных вырезок) и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-составление программ теле/радиопередач для разного рода каналов с учетом времени выхода в эфир, аудитории, конкурентной способности (к понятиям «категория», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);
-составление заявки на медиатекст определенного вида и жанра (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-подготовка десятиминутного выпуска теле/радионовостей (отбор информации, интервью, написание текстов, соединение, чтение, запись материала на аудио/видеомагнитофон и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-подготовка макета газеты (журнала) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»):
-монтаж отдельных кусков медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т.д.). Анализ полученных результатов с точки зрения выразительных средств медиа (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-разработка минисценария медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-изучение списка самых популярных фильмов/телепередач за несколько последних лет/десятилетий. Обоснование своих версий того, почему именно эти медиатексты имели успех у аудитории в то или иное время, в той или иной социокультурной ситуации (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-заполнение таблицы 6. Попытка обоснования своих ответов. Пересказ сюжета с изменением женских и мужских ролей, стиля жизни персонажей и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация», «аудитория»).

Таблица 6. «Типичность изображения людей, предметов и явлений в медиатексте Н.»

категория:	***описание репрезентации данной категории в медиатексте:***	***типичность данной репрезентации:***
мужской характер		да/нет
женский характер		да/нет
семья		да/нет
место работы		да/нет
жилище		да/нет
стиль жизни		да/нет

-составление списка актеров, актрис, телеведущих, которых на данный момент можно считать звездами. Составление пронумерованного списка фильмов, в которых играл/а данный/ая актер/актриса. Занесение каждого фильма в сетку таблиц 7 и 8, с расположением названий фильмов на линии и в том месте, где, персонаж лучше всего характеризуется определенным качеством (к понятиям «категория», «язык», «репрезентация»).

Таблица 7. Характеристика актера-звезды в различных ролях и фильмах

№	***Качества персонажа:***	***Название фильмов, сериалов с участием актера-звезды:***									
		Фильм № 1	Фильм № 2	Фильм № 3	Фильм № 4	Фильм № 5	Фильм № 6	Фильм № 7	Фильм № 8	Фильм № 9	Фильм № 10
1	нежный, мягкий										
2	жесткий										
3	интеллектуал										
4	боец										
5	романтик										
6	бунтарь										
7	одиночка										
8	скрытный										
9	дружелюбный										
10	моралист										

Таблица 8. Характеристика актрисы-звезды в различных ролях и фильмах

№	***Качества персонажа:***	***Название фильмов, сериалов с участием актрисы-звезды:***									
		Фильм № 1	Фильм № 2	Фильм № 3	Фильм № 4	Фильм № 5	Фильм № 6	Фильм № 7	Фильм № 8	Фильм № 9	Фильм № 10
1	нежная, мягкая										
2	жесткая										
3	интеллектуалка										

4	женственная, сексуальная										
5	романтичная										
6	мать										
7	независимая										
8	скрытная										
9	дружелюбная										
10	моралистка										

-анализ рекламных афиш медиатекстов (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, указания на жанр медиатекста, композиция афиши). Составление прогноза успеха того или иного рекламируемого медиатекста у аудитории (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-анализ объема медиатекста (газеты, телепередачи), выделенного на изображение (фотографии, рисунки и т.д.) или рекламные материалы, и объема для вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»). Последующее определение типа медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.);
-анализ медиатекста на историческую тему, основанного на документальных фактах. Изучение страноведческих, политических и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени. Сравнение изученных материалов с изображением исторических событий в медиатексте (образ страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);
-сравнение нескольких точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-исследование ситуации, связанной с закрытием или запрещением того или иного источника медиаинформации (газеты, журнала, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-выбор тезиса, с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения создателей того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-расположение предложенных педагогом тезисов в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-описание и анализ конкретного эпизода из медиатекста, включая обоснование поступков и слов персонажей, изобразительный ряд и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-выделение «ритмических блоков» в медиатекстах «романного характера» (к примеру, «Лоуренс Аравийский», «Клеопатра») – с учетом того, что ритм в медиатекстах часто проявляется в том, что эпические сцены уравновешиваются камерными и интимными (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»):
-подбор жанровых и тематических аналогов к конкретному медиатексту. Подбор медиатекста с аналогичной авторской идеей (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-сравнение результатов выполнения индивидуальных и групповых творческих заданий на медиаматериале (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»).

Кроме подобных творческих заданий британские педагоги активно применяют ролевые игры на медиаматериале. К примеру, используются следующие ролевые игры:
-«Актеры»: учащиеся получают задания сыграть роли, близкие к сюжету медиатекста («дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной», «бездетная супружеская пара и приемный ребенок»). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Учащиеся размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
-«Интервью» (интервью с различными персонажами медиатекста) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-«Суд» (суд над персонажами медиатекста) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-«Съемка фильма или телепередачи» (различные этапы подготовительного и съемочного процесса, включая финансовые расчеты, подбор актеров и подписание контрактов) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-«Реклама заявки на медиатекст», «Поиск спонсоров, источников финансирования медиапроекта» (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
-«Рекламная кампания медиатекста», «Продажа медиатекста потенциальным покупателям (издательствам, кинофирмам, телеканалам)» (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»).

Реализация идей интегрированного медиаобразования связано с рядом постоянно возникающих в тех или иных странах проблемных вопросов: «Где

медиаобразование вписываются в существующий учебный план? Какова главная проблема учебного плана по отношению к медиаобразованию? Что является полем специализированных медиаконцепций и языка? В чем роль практической работы, и как это касается теории медиаобразования? Как мы можем создавать соответствующие критерии оценки?» [Hart, 1991, p.11].

При этом Л.Мастерман полагает, что успешное медиаобразование должно быть обусловлено следующими факторами:
-ясное понимание педагогом целей обучения:
-продуктивное обсуждение этих целей с учащимися, с учетом их собственных комментариев, приоритетов и энтузиазма;
-регулярность проверки, анализа, (а если нужно - и пересмотра) целей занятий [Masterman, 1997, p.19].

Понимая, что любой процесс обучения должен иметь какие-то показатели оценки, Л.Мастерман предлагает оценивать эффективность медиаобразования «двумя принципиальными критериями:
-способностью учащихся использовать свои знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях:
-уровнем обязательств, интереса и мотивации, которыми обладают учащиеся» [Masterman, 1997, p.43].

Анализ приведенных выше творческих заданий, проблемных вопросов и ролевых игр приводит к мысли, что британская методика медиаобразования учащихся (как, впрочем, и методика медиаобразования в других ведущих англоязычных странах) может быть классифицирована как по принципу получения знаний (словесные, наглядные, практические методы), так и по уровням познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский методы). В классификации второго типа отчетливо доминируют проблемный, эвристический и исследовательский методы.

На занятиях медиаобразовательного цикла в ***Бельгии*** рассматриваются всевозможные связи между этими категориями [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.34]. К примеру, при рассмотрении понятия «язык медиа» предусматривается обучение учащихся:
-идентифицировать форму, типичные ситуации, знаки в медиатекстах; трансформировать вид языка (пересказать словами или рисунками аудиовизуальный текст и т.д.);
-понимать язык медиа, уметь читать знаковую систему медиатекста и применять медиатексты для коммуникации;
-использовать различные формы языка для создания собственного медиатекста; конструировать различные повествовательные структуры в медиатексте и т.д.; осознавать двойственность природы мышления, связанного с медиа – синкретичного, ассоциативного, аналитического и рационального [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.36].

Ключевыми вопросами здесь становятся следующие:
-кто производит медиатекст?

-для кого этот медиатекст предназначен?
-какие средства выражения использованы в медиатексте?
-к какому виду/жанру относится медиатекст?
-какие смыслы он содержит, и как они представлены?
-какие технические средства использованы для создания медиатекста? [Conseil de l'Education aux Medias, 2000, p.6].

Практические задания строятся на основе следующих творческих заданий: создание афиш к медиатекстам, школьных радио/телепередач, анализ медиатекстов разных видов и жанров, фото/видеосъемка с последующим критическим анализом полученных результатов [Conseil de l'Education aux Medias, 1995, pp.12-21].

В этом контексте любопытен опыт медиаобразования на материале прессы, который нашел свое практические применение в специальном издании бельгийских медиапедагогов [Journal de Board, 2001]. Например, учащимся предлагается проанализировать любые три из 15 предложенных ежедневных газет разной социально-политической направленности. А потом - заполнить соответствующие таблицы, в которых необходимо дать характеристику и оценку различным газетным разделам и рубрикам:
-анализ макета газеты;
-выделение ключевых тем, жанров в конкретных изданиях;
-анализ конкретной газетной статьи, фотографии, интервью, репортажа и т.д. [Journal de Board, 2001, pp.3-7];

В заключении учащимся предлагается представить свой вариант макета газеты (с обозначением рубрик, определением направленности на определенную аудиторию и пр.).

В плане развития интеллектуальных способностей аудитории предусматривается, что «медиаобразованные учащиеся» должны уметь:
-определять категории медиа (виды, жанры и т.д.);
-критически анализировать и сравнивать медиатексты;
-классифицировать жанры и функции медиа, категории медиатекстов;
-оценивать различные виды и жанры медиа и их влияние на язык, технологии, аудиторию средств массовой коммуникации [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.28];
-квалифицированно использовать информацию (поиск информации, понимание, что медиа – это средство для отражения реальности и воображения и т.д.).

Австралийские медиапедагоги Б.Мак-Махон и Р.Куин [McMahon and Quin, 1997, p.315] предлагают методику медиаобразования, которая предусматривает «контекст» (исходные базовые знания аудитории, совместная работа и активность аудитории), «цели» (обучение), «стратегии» («знания»: работа с текстами, исследования, исходные факты, данные, альтернативные представления, критика и т.д.; «практические задания»: видеосъемка, написание сценария и т.д.; «ценности»: этическое рассмотрение, культурные ожидания, альтернативные точки зрения,

моральные суждения), «итоговые результаты» (умение «читать» медиатекст, анализировать его значимость и ценность и т.д.), «оценку результатов медиаобразования» (ориентация в мире медиакультуры, самостоятельное продолжение медиаобразования в дальнейшем).

В итоге «медиаобразованные учащиеся» должны [McMahon and Quin, 1997, pp.316-317]:

-понимать, какие средства используются для создания медиатекстов;

-осознавать связь между выбором специфики изображения (например, в рекламе) и ее соотнесением с «целевой аудиторией»;

-уметь проиллюстрировать соответствующими примерами стереотипность медиаобраза (как эти стереотипные образы служат экономическим, социальным интересам отдельных групп общества).

Конечно, западные медиапедагоги анализируют и трудности, с которыми сталкиваются учителя и студенты, изучающие средства массовой коммуникации. К примеру, ***канадский*** исследователь К.Ворсноп справедливо видит одну из главных опасностей в ортодоксальном мышлении, когда учитель думает, что «медиаинформация вредна, и вы нуждаетесь в защите от нее» [Worsnop, 1994, p.33]. В самом деле, «дети сегодня, конечно, более зависимы от ТВ, чем их родители, но они, скорее всего, менее зависимы, чем их родители в том же возрасте» [Worsnop, 1994, p.34].

Бесспорно, учителя должны уважать мнения учащихся, - пишет К.Ворсноп, - но при этом не стоит забывать, что некоторые из их фаворитов в области медиакультуры прошлых десятилетий могут уже скептически восприниматься учащимися, потому что медиа очень тесно связано с сегодняшним днем [Worsnop, 1994, p.45]. На пути эффективного медиаобразования не должны стоять технические трудности. Ведь медиа можно изучать даже не имея видеокамеры или киноаппарата, – используя на практических занятиях фотографии, иллюстрированные журналы, газеты и т.д. В этом плане К.Ворсноп предлагает 186 видов творческих заданий для учащихся, которые в основном не требуют сложной аппаратуры (аннотация, «мозговой штурм», рисунок, коллаж, плакат, кроссворд, дневник, дискуссия, драматизация, эссе, интервью, репортаж, рецензия, сценарий, игра и т.д.).

В качестве одного из заданий рекомендуется дискуссия о фильме (телепередаче и т.д.). При этом учащиеся должны рассказать о том, что им нравится, а что не нравится в конкретном медиатексте. Российские лидеры медиаобразования (Ю.Н.Усов, О.А.Баранов и др.) разработали подробные планы подобных дискуссий (с вопросами учителя, четко выделенными этапами дискуссии и т.д.). Для канадского подхода к медиаобразованию, по-видимому, характерна иная позиция. Учащимся дается возможность свободно, без предложенной учителем схемы или структуры изложить свое мнение в дискуссии...

Известно, что в российской медиапедагогике проблеме оценки знаний и умений аудитории никогда не уделялось особого внимания. Вероятно, по причине того, что медиаобразование в России еще не получило

обязательного для обучения школьников и студентов статуса. До сих пор российские учителя, увлеченные медиаобразованием, радуются уже самой возможности вести медиауроки. Но, так как в Канаде медиаобразование стало обязательным во всех школах, возникла проблема оценки соответствующих знаний и умений учащихся, необходимость разработки инструментария такого рода оценки и т.д. Так была сконструирована пятиуровневая шкала для оценки содержания выполненных учащимися заданий (с учетом валидности, аутентичности, достоверности и достаточности). Такого рода шкала позволяет более точно оценить творческие работы учащихся, так как один и тот же ученик может, к примеру, получить «хорошо» за идею своей работы, но «плохо» за ее техническое исполнение [Worsnop, 1996, p.51].

В последние годы методика медиаобразования вполне успешно разрабатывается и в ***США.*** Естественно, что здесь американские педагоги не могли не воспользоваться опытом знаменитого педагога Джона Дьюи (J.Dewey) (1859-1952). Он был убежден, что «опыт ребенка уже содержит в себе элементы – факты и истины, - аналогичные составляющим учебный предмет, разработанный взрослыми. Еще более важным представляется то, как его опыт наполняется установками, мотивами и интересами, участвующими в развитии и структурировании предмета вплоть до его логического построения» [Dewey, 1976, pp.277-278]. Поэтому учебная программа должна подсказать учителю, что конкретные «возможности, достижения в области истины, красоты и поведения открыты для этих детей. Отныне изо дня в день вы должны создавать подобные условия, чтобы их собственная деятельность неуклонно развивалась в данном направлении – к их самореализации» [Dewey, 1976, p.291]. Таким образом, очевидно, что Дж.Дьюи выступал против авторитарного подхода в образовании и ратовал за подход творческий, опирающийся на различные виды и формы деятельности учащихся, в значительной степени соответствующие их возможностям и интересам, за развитие критического мышления аудитории (к примеру, в дискуссионных клубах).

Бесспорно, американские медиапедагоги в своих методических подходах опирались и опираются на элементы данной концепции. Не менее серьезное влияние на развитие процесса медиаобразования в США оказали труды М.Маклюэна (M.McLuhan), Л.Мастермана (L.Masterman), К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) и др.

При этом методика медиаобразования, принятая в учебных заведениях США:

а) интегрирована в изучение различных школьных предметов (истории, искусства, английского языка и литературы, экологии и др.);

б) опирается на ключевые понятия медиаобразования (категория / category, язык / language, агентство / agency, технология / technology, аудитория / audience, репрезентация / representation и др.);

в) базируется на изучении определенных тематических разделов, связанных с процессом создания медиатекстов, их видовыми и жанровыми особенностями, структурой и характеристиками, идеями, функционированием в обществе и т.д.;
г) основывается на концентрическом изучении медиаматериала: вместо последовательного или линейного изучения ключевых аспектов медиаобразования (скажем, от «Агентства» к «Категории», «Технологии», «Языку» и т.д.) практикуется возвращение к одним и тем же ключевым аспектам (понятиям) на усложняющихся уровнях;
д) широко использует такие традиционные формы обучения, как урок, практические и семинарские занятия, экскурсии, самостоятельная работа, факультативы, однако предпочтение отдает практическим занятиям (применение медиатехнологий: изготовление афиш, видеосъемка, составление синопсисов, сценарных планов и т.д.); именно здесь наиболее эффективно используются проблемные (к примеру, анализ сюжета, ситуаций, характеров персонажей, авторской точки зрения медиатекста, сопоставление различных точек зрения и т.д.), эвристические, исследовательские методы (проверка гипотез, моделирование: гипотетическое или реальное изменение различных параметров медиатекста), очень часто с опорой на игровые задания (имитация определенных медиапроцессов – технологических, экономических, юридических; театрализированные «постановки» и т.д.), на сотрудничество в группах и коллективные дискуссии, привлечение дополнительного информационного материала, экспериментирование.

В осуществлении подобной методики американские медиапедагоги видят не только технологические и материальные, но и моральные проблемы (В какой степени медиаобразование может восприниматься как вторжение в личную жизнь учащихся? В какой степени медиаобразование раскрывает чувства школьников и студентов, обычно скрытые от постороннего взгляда? Стоит ли медиапедагогу опираться только на медиатексты любимых учащимися жанров и тем? В какой степени медиаобразование может способствовать изменениям в сознании аудитории? В какой степени медиапедагоги могут выступать в качестве цензоров по отношению к отбираемым для занятий медиатекстам и точкам зрения учащихся? и т.д.).

К примеру, один из лидеров медиаобразования в США К.Тайнер [Tyner, 1998, pp.186-187] предлагает следующие пути использования аудиовизуальных медиа в классе:

1) анализ информации (развитие «критического мышления»). Анализ медиатекстов может носить интердисциплинарный и интерактивный характер;
2) участие школьников в создании учебной медиапродукции (видеосъемке), что позволяет поощрить совместный выбор темы, содержания, концепции для будущего медиатекста, путей практической реализации проекта. При этом «экспертами» и «учениками» могут быть, как школьники, так и

учителя;
3) оценка: учителя и учащиеся совместно устанавливают оценочные критерии. При этом оценивается как индивидуальные работы учащихся, так и их деятельность в группе других школьников или студентов;
4) реструктивизация: свободные блоки уроков, свободные планы индивидуального и группового обучения.

Известный американский медиапедагог/исследователь А.Силвэрблэт (A. Silverblatt) считает, что развитию понимания медиатекстов могу помочь следующие вопросы:

«*А. Функции медиатекстов.*

1. Какова цель создания медиатекстов?
2. Хочет ли медиакоммуникатор, чтобы вы думали или вели себя специфическим образом в результате получения информации?
3. Содержит ли создание медиатекстов:

a) скрытую функцию?;
b) многократную функцию?;
c) неопределенную функцию?;
d) ложные функции?;
e) функции конкуренции?

B. Сравнение медиа.

1. Каковы отличительные характеристики медиа?
2. В какой степени выбор медиа затрагивает:

a) стратегию коммуникации?
b) стиль коммуникации?
c) содержание коммуникации?

C. Медиакоммуникатор.

1. Кто отвечает за создание медиатекстов?
2. Каковы демографические характеристики медиакоммуникаторов?
3. Как эти характеристики затрагивают содержание и перспективу производства медиатекстов?

D. Аудитория.

1. Для кого предназначен медиатекст?
2. Для одного или большего числа типов аудитории?
3. Какая аудитория может считаться целевой?

a. с какими персонажами медиакоммуникатор хочет вас отождествить?
b. какую идеологию эти персонажи выражают?

4. Какие ценности, опыт и перспективы принимаются аудиторией? Влияют ли эти общедоступные ценности, опыт, или перспективы на ее понимание или интерпретацию медиатекстов?
5. Как опыты и перспективы индивидуального члена аудитории затрагивают его/ее интерпретацию медиатекста?
6. Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль, и содержание медиатекстов?

7. влияют ли стратегия, стиль, и содержание медиатекста на понимание их аудиторией?» [Silverblatt, 2001, pp.42-43].

Многие педагоги и исследователи считают, что наиболее эффективные методические подходы в рамках теорий медиаобразования как развития «критического мышления» (critical thinking approach) и культурологического медиаобразования (cultural studies approach) должны опираться на «ключевые понятия медиаобразования» (Л.Мастерман, к примеру, выделяет 18 таких понятий). Действительно, это очень важно. Однако по поводу количества и конкретного содержания такого рода базовых понятий в современном медиаобразовании до сих пор существуют разночтения. Практически каждая ассоциация медиаобразования, научная школа, государственная или общественная организация стремится «использовать медиаобразование как стратегию для достижения своих главных приоритетов – в области социальной морали, телевизионной цензуры, доступа к техническим медиа, здоровья населения или предохранения от вредных влияний» [Tyner, 1998, p.122]. Например, созданная в США программа использования прессы в образовании – NIE (The Newspaper-in-Education) начиная еще с 30-х годов ставит своей целью развитие способностей к критическому чтению газет и журналов и содействовать пониманию демократической роли прессы в современном обществе [Tyner, 1998, p.126]. В этом же ключе действовал американский образовательный центр (U.S. Office of Education), разрабатывая программы, направленные на развитие у аудитории понимания психологического воздействия рекламы, стиля и содержания медиатекстов, умения отличать факты от вымысла.

Педагог-исследователь Стэндфордского исследовательского центра Барбара Минз [Means, 1994, pp.1-21] выдвинула методическую концепцию «учения с вовлечением». Вот некоторые ее показатели:

-учащиеся вовлечены в урочные и межпредметные творческие практические задания;
-учащиеся участвуют в интерактивном обучении;
-учащиеся сотрудничают;
-учащиеся обучаются через исследование и поиск;
-учащиеся ответственны за свое учение.

Это не простая задача, зависящая от того, насколько учителя и учащиеся могут позволить себе быть «вовлеченными». Например, для того чтобы проанализировать медиатекст, учащиеся должны обсудить взаимодействие между понятиями «Категория» (Category), «Язык» (Language), «Репрезентация» (Representation), «Технология» (Technology) и т.д. Анализ любого из этих аспектов раскроет то или иное значение, но медиаграмотность – это способность не к поверхностному декодированию текста, а - к разгадыванию сложных ассоциаций, символов, содержащихся в медиатексте. В ходе этого процесса учащиеся пробираются к смыслу через все более глубокий анализ нюансов и сложностей каждого из этих аспектов и того, как они взаимодействуют. Более того, каждый человек привносит свои

накопленные знания и опыт в «чтение», в дополнение к тому смыслу, который пытались зашифровать создатели медиатекста.

Американская система образования в целом всегда опиралась на широкий круг практических заданий и упражнений. Эта методика получила название «обучение через проекты» или «проектные учебные курсы». Как правило, для выполнения подобных проектов учащиеся объединяются в группы.

Бесспорно, эффективность медиаобразования целиком и полностью зависит от уровня соответствующей подготовки педагогов. Поэтому важнейшим аспектом медиаобразования является медиаобразование учителей и будущих учителей. В начале 1999 года американский «Форум по образованию и технологиям» опубликовал доклад о статусе технологии и образования в США. В докладе сказано, что школы тратят в десять раз больше средств на компьютеры и Интернет, чем на обучение учителей пользоваться этими высокотехнологичными инструментами. На рубеже XXI века американские школы в среднем, тратят около 88 долларов в год на одного ученика, чтобы обеспечить учебный процесс компьютерной техникой и только 6 долларов на подготовку учителей использовать эту технику в учебном процессе. 87000 американских школ имеют около шести миллионов компьютеров (то есть почти по 70 компьютеров на одну школу) и около 80 % школ имеют доступ в Интернет. Однако только 20% американских учителей готовы использовать такую технику на своих уроках, хотя формально компьютерные курсы были организованы для 78% педагогов [Tyner, 1999, pp.262-263].

Конечно, в высших учебных заведениях медиа используются более широко и интенсивно. К примеру, преподаватели помещают план курса, программы, списки литературы и заданий в сеть Интернет. Студенты ищут там информацию, относящуюся к данному курсу, сдают письменные работы по электронной почте. Используя эту почту, студенты могут общаться с преподавательским составом (так называемые «виртуальные часы работы»). Вся библиотечная картотека также занесена в компьютерную базу данных и т.д. Вместе с тем, во многих случаях медиа используются как вспомогательные ресурсы к старой репродуктивной системе образования. И студенты по-прежнему не получают полноценного медиаобразования, предполагающего изучение медиаязыка, проблем аудитории, восприятия, критического анализа и пр.

Анализ исследований [Kubey, 1997; Means, 1994; Tyner, 1998; 1999 и др.] и практического опыта американских медиапедагогов показывает, что можно выделить следующие методы медиаобразования учащихся. По источникам получения знаний: словесные (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия), наглядные (иллюстрация и демонстрация медиатекстов) и практические (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровням познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративные (сообщение педагогом

определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией), репродуктивные (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа, для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), проблемные (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста, к примеру, с целью развития «критического мышления», частично-поисковые или эвристические, исследовательские (организация поисково-творческой деятельности обучения) методы получения новых знаний и умений.

Американский медиапедагог Дебора Леверанз [Leveranz, 1996] систематизировала требования к знаниям и умениям, которые предъявляются к учащимся школ различных штатов США в процессе медиаобразования.

Вот основные из них:

-учащиеся должны иметь доступ к печатным, визуальным и электронным медиа с различными целями;

-учащиеся должны владеть терминологией медиаобразования;

-учащиеся должны понимать, что все медиатексты содержат «сообщения» (messages);

-учащиеся должны уметь «декодировать» и анализировать (с помощью так называемого «критического анализа») медиатексты в историческом, социальном и культурном контексте, понимая при этом отношения между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью;

-на основе полученных знаний учащиеся должны иметь возможность создавать собственные медиатексты различного характера, обсуждать свои медиапроекты, как и медиатексты, созданные другими людьми;

При этом цели контакта аудитории с медиа дифференцированы по возрастам учащихся следующим образом:

А. Аспект доступа к медиа (включая терминологию).

Младший школьный возраст:

-использование медиа для информации и развлечения;

-использование медиа для простейших исследовательских работ;

-использование медиа для обучения;

-использование медиа для оценки языка медиатекстов и некоторых их форм и жанров (новости, анимация, реклама, драма и т.д.);

-знание терминологии самых важных частей медиаоборудования (камера, проектор, компьютер, слайд и т.д.), умение выполнять основные операции на этом оборудовании;

-умение различать различные части медиатекста (к примеру, кадры);

-знание основных медиапрофессий (журналист, режиссер, оператор и т.д.).

Средний школьный возраст (4-8 классы американской школы):

-использование широкого круга медиа для информации, развлечения и коммуникации;

-доступ к медиаресурсам для определения, исследования и репрезентации вопросов и проблем;

-доступ к базам данных (библиотека, медиатека) для поиска первичных и вторичных ресурсов для осуществления тех или иных проектов;
-использование медиа для оценки языка медиатекстов и их некоторых форм, жанров и категорий;
-умения «чтения», идентификации и обсуждения аудиовизуальных текстов, в том числе вопросов, связанных с языком медиа (ракурс, план, цвет, звук и т.д.);
-умения описать главные функции тех или иных создателей медиатекстов и людей, связанных с их распространением;
Старший школьный возраст (9-12 классы американской школы):
-умения отбора медиатекстов широкого спектра форм и обоснование причин своего выбора;
-доступ к медиаресурсам для определения, исследования и репрезентации вопросов и проблем;
-доступ к базам данных (библиотека, медиатека) для поиска первичных и вторичных ресурсов для осуществления тех или иных проектов, умения отбора тех данных, которые лучше всего подходят для данного проекта;
-использование медиа для оценки языка медиатекстов и широкого круга их форм, жанров и категорий;
-умения «чтения», идентификации и обсуждения аудиовизуальных текстов, в том числе вопросов, связанных с языком медиа, включая такие сложные, как «монтаж», работа редактора и т.д.;
-умения описать главные функции тех или иных создателей медиатекстов и людей, связанных с их распространением (включая маркетинг, пресс-макет, политические кампании в медиа и др.);
Б. Аспект анализа медиатекстов («Медиа содержит сообщение, которое нужно проанализировать»).
Младший школьный возраст.
-исследование типологии фабул, встречающихся в медиатекстах и сравнение новых типов фабул с теми, которые были известны учащимся ранее;
-использование ранее полученных знаний и умений;
-объяснение своих предпочтений по отношению к медиапродукции;
-идентификация и описание различных стереотипов в медиатексте (к примеру, герой, злодей и т.д.).
-понимание различий между видами медиа (пресса, ТВ, кино и т.д.);
-понимание некоторых путей организации материала в медиатексте;
-анализ того, как словесные и визуальные символы образуют некое значение (к примеру, роль знаков в рекламе);
-знание различных типов рекламы в разнообразных формах и видах медиатекстов;
-рассмотрение типов сюжетов, используемых в рекламе, новостях, документальных и игровых медиатекстах;
-понимание и объяснение завязки, развития действия и развязки сюжета в медиатексте;

Средний школьный возраста (4-8 классы).
-определение способов построения сюжета (к примеру, с помощью закадрового текста);
-анализ нескольких сюжетных линий в повествовании;
-умение задавать вопросы по поводу главной мысли медиатекста, выражение мнения по поводу его содержания (точность, уместность, пристрастность и т.д.) и формы;
-описание того, как различные элементы медиатекста помогают создать атмосферу и смысл произведения;
-сравнение собственного опыта с аналогичным опытом в области медиа внутри своей возрастной группы;
-понимание некоторых стереотипов описания медиатекстов у различных учащихся их возрастной группы, в том числе того, как на эти описания влияют разные социальные, расовые и культурные особенности;
-понимание специфики жанра и вида медиатекста (реклама, новости, телешоу и т.д.);
-понимание ряда путей организации и представления жизненного материала в медиатексте;
-распознавание символических кодов, используемых медиа (кадр, ракурс и т.д.);
-объяснение того, как информация соотносится с кодами и условностями медиа;
-анализ того, как воздействует на медиатекст отсутствие или наличие рекламы;
-рассмотрение того, как одна и та же история может быть адаптирована для разного типа аудиторий;
-распознавание сюжетных моделей и того, как они используются в документальных и игровых медиатекстах;
Старший школьный возраст (9-12 классы).
-понимание сюжета как серии сконструированных условностей, таких как мотивы поступков персонажей, эпизоды, иерархия событий и героев и т.д.;
-анализ подразумеваемых и открыто выраженных идей, тех или иных пристрастий (предвзятости) авторов медиатекста;
-понимание, что основной смысл медиатекста передается через комбинацию элементов (таких как звук, кадр, перспектива и т.д.);
-сравнение гендерных, социальных и профессиональных стереотипов в медиатекстах различных «культурных полей»;
-понимание того, как жанр проясняет ожидания аудитории по отношению к содержанию медиатекста;
-понимание ряда путей организации и представления жизненного материала в медиатексте и критический анализ мнений других учащихся;
-анализ того, как символические коды, используемые медиа (кадр, ракурс и т.д.), могут взаимодействовать друг с другом для создания определенного смысла текста;

-анализ эффекта воздействия рекламы, рассмотрение значения рекламы для коммерческих медиа;
-сравнение путей, которыми различные виды медиа интерпретируют похожие фабулы или истории;
-сравнение и анализ медиатекстов одинаковых и различных типов (к примеру, репортажи в различных газетах, на телевидении, в системе Интернет).

В. Аспект оценки медиатекстов (критическая оценка медиатекстов в историческом, социальном и культурном контексте, включая понимание отношений между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью).

Младший школьный возраст.
-понимание разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте;
-постановка вопросов о содержании медиатекста на основе своих знаний и жизненного опыта;
-описание некоторых деталей медиатекста и того, как они делают этот текст более интересным и занимательным;
-исследование путей, которыми медиа может воздействовать на личность;
-выражение собственных предпочтений по время дискуссии о медиапродукции;
-внимательное и критическое «чтение» медиатекстов, предназначенных для развлечения, понимание их основных идей, содержания;
-исследование влияния медиа на окружение учащихся (семья, дом, школа);
-определение того, для какой аудитории предназначен тот или иной медиатекст;

Средний школьный возраст (4-8 классы).
-определение разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте, дискуссия на эту тему;
-постановка вопросов о различных аспектах медиатекста, таких как трактовка, валидность (вескость, основательность) фактического материала, сравнение их с мнением других учащихся, выражение своего мнения;
-определение, анализ и интерпретация медиатекста с точки зрения аудиторий, принадлежащих к разным культурам, возрастам, образовательным и социальным уровням и т.д.;
-использование медиатекста для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»);
-оценка эффективности различных элементов, используемых в медиатексте;
-выражение собственных предпочтений по время дискуссии о медиапродукции и обоснование своего выбора;
-внимательное и критическое «чтение» медиатекстов;
-осознанный выбор медиатекстов для своего «чтения» и описание того, как содержание отражает развлекательный или информационный аспект;
-анализ влияния медиа на профессиональное развитие и досуг людей;

-анализ того, как «медиапослание» создается с учетом различных типов аудитории.

Старший школьный возраст (9-12 классы).

-определение разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте, дискуссия на эту тему;

-подбор примеров социальных воздействий некоторых медиатекстов;

-распознавание конкретных и абстрактных значений в медиатексте, понимание того, что люди воспринимают медиатексты дифференцированно – в зависимости от многих факторов, таких, как возраст, пол, раса, жизненный опыт;

-использование медиатекста для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»), критический анализ медиатекстов, объяснение того, как медиатексты могут влиять на аудиторию;

-оценка эффективности различных элементов, используемых в медиатексте и объяснение причин такого рода воздействий;

-выражение собственных предпочтений во время дискуссии о медиапродукции и обоснование своего выбора;

-внимательное и критическое «чтение» медиатекстов, включая различные развлекательные и учебные медиатексты, анализ отдельных компонентов текста, их воздействия;

-анализ влияния медиа на убеждения и ценностные ориентации людей, включая их изменения;

-анализ влияния медиа на аудиторию в зависимости от типов медиапродукции.

Г. Аспект медиапродукции (использование учащимися знаний о различных видах медиа для решения тех или иных проблем, общения и создания собственных медиатекстов).

Младший школьный возраст.

-выбор средства и формы медиа (например, фотографии, рисунки, журнальные иллюстрации) и создание истории на простую тему;

-определение и создание краткого плана сюжета или визуального текста (фотография, видео, комикс, компьютерная графика и т.д.);

-выполнение и презентация своего медиапроекта.

Средний школьный возраст (4-8 классы).

-создание различных сюжетов на основе одного и того же изображения (с изменением его формы и элементов);

-принятие решения по поводу использования доступных медиа (фотография, видео, пресса и т.д.), дискуссия и обоснование данного выбора;

-выполнение и презентация своего медиапроекта.

Старший школьный возраст (9-12 классы).

-экспериментирование с различными формами и технологиями с целью исследования того, как они используются для передачи специфических текстов, «посланий»;

-использование различной техники в планировании и создании медиатекстов, внимательный и критический анализ полученного результата;
-создание медиапродукции, предназначенной для специфической аудитории, предвидение того, как аудитория может отреагировать на такую продукцию;
-выполнение и презентация своего медиапроекта.

Аналогичные показатели знаний и умений в области медиа содержатся и в других «стандартах», разработанных американскими педагогами. В тех или ином вариантах они включают такие ключевые аспекты, как «доступ к медиа», «технологии медиа», «анализ», «аудитория» и т.п.

Известно, что большинство педагогов США – активные сторонники использования индивидуальных проектов в обучении. С этой точки зрения характерен список такого рода учебных проектов, разработанный известным американским медиапедагогом Л.М.Симэли [Semali, 2000, pp.229-231]:
-распределение медиатекстов на разные темы по категориям;
-перечисление достопримечательностей, звуков, запахов, вкусов и чувств (физических и эмоциональных), чтобы передать ваше медиавосприятие;
-выявление сюжетной конструкции эпизода вашего любимого медиатекста;
-рассказ о фабуле медиатекста, исходя из вашего видения;
-описание основных характеров персонажей медиатекста;
-подготовка устного/визуального резюме вашего восприятия медиатекста;
-сравнение вашего восприятия с другим восприятием подобного медиатекста;
-написание письма, рассказывающего другу о вашем восприятии какого-либо медиатекста;
-придумывание песни, отражающей ваше медиавосприятие;
-написание стихотворения, отражающее ваше восприятие медиатекста;
-создание коллажа на основе вырезок текстов и изображений из старых газет/журналов.
-создание постера, отражающего ваше медиавосприятие;
-подбор музыки, соответствующей вашему восприятию конкретного медиатекста;
-побор/создание рисунка, отражающего вашу трактовку медиатекста;
-создание диорамы сцены из медиатекста;
-создание иллюстрированной книги;
-подготовка пантомимы о важной для вас части медиатекста;
-написание текста к пантомиме другого учащегося/студента;
-создание настольной или физической игры, основанной на вашем медиавосприятии;
-съемка «фильма» вашего восприятия медиатекста;
-подготовка драматизации на основе вашего восприятия медиатекста;
-придумывание анекдотов или загадок, связанных с вашим восприятием медиатекста;
-описание самых забавных, мрачных, счастливых и наиболее невероятных случаев из вашей жизни;

-написание рассказа-сиквэла/буриме совместно с другими школьниками/студентами;
-создание альбома для вырезок интересных фактов и информации, основанной на вашем восприятии.
-составление сборника цитат важных высказываний (исходя из вашего видения);
-написание текста сообщения для теленовостей, связанного со случаем из вашей жизни.
-продумывание ваших ответов воображаемых репортерам;
-написание воображаемого интервью с кем-либо по вашему выбору;
-составление/съемка телерепортажа;
-подготовка газеты с историями, основанными на вашем медиавосприятии;
-подготовка журнала, рассказывающего о вашей будущей жизни;
-создание рекламы, коротко отражающей ваше медиавосприятие;
-придумывание рекламных лозунгов, которые могли бы использоваться в будущем;
-создание образов новых медийных персонажей, их диалогов;
-перечисление испытаний (физических, эмоциональных, моральных и пр.), с которыми придуманный вами медийный персонаж должен столкнуться;
-разработка карты местности, где происходит история медиатекста. Включение туда важных географических особенностей (типа озер, рек, и т.д.). Объяснение событий, происходивших в различных местах;
-создание «линии времени», чтобы показать последовательности событий в истории;
-изготовление марионеток для пальцев, изображающих определенные сцены медиатекста, постановка кукольного спектакля по некоторым эпизодам;
-написание сценария для кукольного представления;
-создание мультипликации, книжки комиксов, вашей собственной анимационной версии их персонажей, написание их диалогов;
-написание киносценария;
-проведение научного эксперимента, связанного с вашей точкой зрения на медиа и медиаобразование.

На наш взгляд, данные задания отчетливо перекликаются с разработанным нами циклом литературно-имитационных, театрализовано-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих заданий для российских школьников/студентов [Федоров, 2001, с.64-85].

В итоге медиаобразовательные занятия, основанные на изучении таких ключевых понятий медиаобразования как «агентство», «технология», «категория», «язык медиа», «аудитория», «репрезентация» и др. должны способствовать развитию личности (включая индивидуальное, творческое мышление аудитории, отвечающие «понятийному» (знания по теории медиакультуры), «сенсорному» (целенаправленное общение с медиа, умение ориентироваться в жанровом и тематическом репертуарном потоке), «мотивационному» (эмоциональные, познавательные, нравственные,

эстетические мотивы контакта с медиа), «оценочному» (в плане способности к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы медиаповествования, к «отождествлению» с его героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте звукозрительной структуры произведения); «креативному» (проявления творческого, художественного начала в различных аспектах деятельности) показателям.

В результате комплекса учебных занятий значительная часть аудитории от «первичного» и «вторичного» уровней восприятия медиатекстов может перейти к более высокому уровню «комплексной идентификации» (показатель которого - способность к отождествлению с позицией авторов произведения медиакультуры).

При этом у аудитории должны (см. труды Ю.Н.Усова) улучшаться следующие основные показатели развития в области медиакультуры:

-эмоциональной включенности (от неосознанной, спонтанной характеристики медиатекста происходит продвижение к целостной характеристике произведения);

-эмоциональной активности суждений (от формальных суждений с помощью учителя - к более яркому, образному, индивидуальному выражению своих медиавпечатлений);

-развитости образного мышления (от стихийного, интуитивного - к осознанному оперированию образами восприятия и художественными представлениями);

-умений частичного анализа медиатекста (от фрагментарного использования компонентов, входящих в критическую оценку - к полноценному, целостному анализу звукозрительной, пространственно-временной структуры динамичных художественных образов произведений медиакультуры).

Цитируемая литература

Beyer B.K. Improving Thinking Skills. *Phi Delta Kappan*, 1984. Vol. 65. N 8, p. 56.

British Fim Institute (2003). *Look Again!* London: British Fim Institute, 60 p.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Burns, D. and Wall, I. (1990). *Film English Curriculum. Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. Teachers' Notes.* London: Film Education.

Conseil de l'Education aux Medias (1995). *L'Education aux medias en 12 questions.* Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 32 p.

Conseil de l'Education aux Medias (1996). *L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias.* Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 1996, 152 p.

Conseil de l'Education aux Medias (2000). *Au-dela de la technologie – L'education aux medias et au multimedia.* Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 33 p.

Craggs, C.E. (1992). *Media Education in the Primary School.* London – New York: Routledge, 185 p.

Dewey, J. (1976). *Philosophy of Education.* Carbonale: Southern Illinois University Press, pp.277-291.
Film Education. Методическое пособие по кинообразованию: Пер. с англ. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. – 124 с.
Graham, J. (1990). Playtime: Learning about Media Institutions Through Practical Work. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education.* London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.101-107.
Hart, A. (Ed.) (1998). *Teaching the Media: International Perspectives.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 208 p.
Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide.* London: Routledge, 268 p.
Journal de Board. Bruxelles: CEM, 2001, 16 p.
Leveranz, D. (1996). *Media, Analysis and Practice.*
Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.* London: Comedia, 341 p.
Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.
McMahon, B. and Quin, R. (1997). Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.307-321.
Means, B. (1994). *Using Technology to Advance Educational Goals. Technology and Education Reform*. San Francisco: Jossey-Bass, pp.1-21.
Moving Images in the Classroom. A Secondary Teacher's Guide to Using Film & Television (2000). London: British Film Institute, English & Media Centre, Film Education, 64 p.
Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America.* New York–London: Falmer Press, 243 p.
Sholle, D. and Denski, S. (1995). Critical Media Literacy: Reading, Remapping, Rewriting. In: McLaren, P., Hammer, R., Sholle, D., Reilly, S. *Rethinking Media Literacy. A Critical Pedagogy of Representation*. New York: Peter Lang, pp.7-31.
Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
Tyner, K. (1998). *Literacy in the digital world: Teaching and Learning in the Age of Information.* Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
Tyner, K. (1999). New Directions for Media Education in the United States. In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs and UNESCO, pp.251-271.
Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education.* Mississauga: Wright Communication.
Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work.* Mississauga: Wright Communication.
Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.
Баранов О.А. Школьные киноклубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Дис. … канд. искусств. – М., 1968.
Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века//Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. - С.9-106.
Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века//Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. - С.9-106.
Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы. Автореф. дис. … канд. пед. наук. - М., 1997. – 34 с.
Бэзлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. – 51 с.
Гельмонт, А.М., Полторак, Д.И. Телевидение в школьном образовании. – Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 135 с.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего

образования//Медиаобразование/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. – С.72-78.
Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное. - М.:Искусство,1981. - 167 с.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 176 с.
Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998. – 512 с.
Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1966.
Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. … д-ра пед. наук. – М., 1989. – 362 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.

Основная литература

Film Education. Методическое пособие по кинообразованию: Пер. с англ. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. – 124 с.
Баженова Л.М. В мире экранных искусств. - Изд-во ВИПК, ВИКИНГ, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. - 71 с.
Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып. 1, 2. - М.: Пассим, 1995. - 77 с. + 74 с.
Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.
Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 87 с.
Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. Учебное пособие для среднего школьного возраста по предмету «Основы экранной культуры». - М.: SVR-Аргус, 1994. - 96 с.
Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. – 91 с.
Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. - М.: SVR-Аргус, 1994. - 64 с.
Бэзлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. – 51 с.
Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
Кириллова Н.Б. Экранное искусство в системе гуманитарной подготовки специалистов. – Екатеринбург: Изд-во СИПИ, 1992. – 92 с.
Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
Медиаобразование/Под ред. Л.С. Зазнобиной.- М.: МИПКРО, 1996.- 80 с.
Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. - М.: SVR-Аргус, 1995. - 224 с.
Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: Новая школа, 1993. - 90 с.

Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог, 2002. – 266 с.
Хилько н.Ф.Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

Дополнительная литература

Вайсфельд И.В., Демин В.П., Михалкович В.И., Соболев Р.П. Встречи с X музой: Беседы о киноискусстве. Книга для учащихся старших классов. В 2-х т. - М.: Просвещение, 1981. Т.1. - 223 с. Т.2. - 175 с.
Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
Возчиков В.А. Введение в медиаобразование. Учебное пособие. - Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. – 64 с.
Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. – Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. – 25 с.
Гура В.В. Проблема разработки педагогических целей при проектировании медиаобразовательной среды//Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. III. - Ростов, 2001. – С. 139-142.
Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе/Под ред. Л.П.Прессмана. - М.: Педагогика, 1987. - 152 с.
Дистанционное обучение/Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
Донец (Каруна) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.
Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
Иоффе Е.А. Фотокружок в школе: В помощь руководителю фотокружка. - М.: Просвещение, 1973. - 144 с.
Компьютерные телекоммуникации – школе/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1995. – 168 с.
Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
Леготина Н.А. Медиаобразование школьников: Методические рекомендации к изучению спецкурса. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. – 18 с.
Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
Мультимедиа в школе/Ред.-сост. Л.П.Прессман. - Москва-Калуга, 1994. – 198 с.
Муштаев В.П. Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
Нечай О.Ф. Основы киноискусства. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
Новикова А.А. Медиаобразование в России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.

Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования/Под ред. Е.С.Полат. – М., 1998.
Основы телевизионной журналистики: Учебное пособие/Под ред. А.Я.Юровского. - М., 1987.
Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного университета. – 2001. - № 1. – С. 70-73.
Пензин С.Н. Уроки кино. – М.: Изд-во ВБПК, 1986. – 66 с.
Поличко Г.А. Медиаобразование или кинообразование: как выучить продюсера?//Специалист. - 1993. - № 5.
Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
Прессман Л.П. Основы методики применения экранно-звуковых средств в школе. - М.: Просвещение, 1979.
Проблемы кинообразования в вузе и в школе/Отв. ред. С.М.Одинцова. - Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997. - 64 с.
Проблемы современной кинопедагогики/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. – 120 с.
Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
Рыжих Н.П. Интегрированные занятия по медиаобразованию на материале англоязычных экранных искусств в вузе//Гуманитарная культура специалиста/Ред. М.А.Молчанова, В.Г.Кабарухин, Е.П.Александров. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001. – С. 181-184.
Ситникова Н.А. Дидактические проблемы использования аудиовизуальных технологий обучения. – М.: Изд-во Москов. Социально-психологического ин-та, 2001. – 64 с.
Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. - № 6. – 2000. – С.3-6.
Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. – 2000. - № 3. – С. 48-69.
Федоров А.В. «За» и «против»: Кино и школа. – М.: ВБПК, 1987. – 66 с.
Федоров А.В. Видеоспор: Кино - видео - молодежь. - Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. - 80 с.
Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.
Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 3. – С. 46-47.
Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. – 2003. - №№ 3-4.
Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). Учеб. пособие для вузов. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. - 384 с.
Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 414 с.
Федоров А.В. Проблема эстетического воспитания студенческой молодежи на материале экранных искусств//Психолого-педагогические проблемы формирования личности в воспитательно-образовательных системах. - М.: Международная педагогическая академия, 1998. - С. 129-138.

Федоров А.В. Трудно быть молодым : Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
Федоров А.В. Экранные искусства и молодые зрители//Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка/ Под ред. А.В.Шарикова. - М.: ЮНПРЕСС, 1994. - С.55-57.
Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. – 23 с.
Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика. - 1988. - № 5.
Шариков А.В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике//Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 104-124.
Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. - М.: Изд-во Академии педагогических наук,1991.- 43 с.
Якушина Е.В. Медиаобразование в сети Интернет//ИТО. - 2000.
Ястребцева Е.Н. Медиатека - новое структурное подразделение школы: Метод. Рекомендации. М.: Министерство образования РФ, 1993.
Ястребцева Е.Н. Организация телекоммуникационного центра в современной школе//Компьютерные телекоммуникации - школе: Пособие для учителя/Под ред. Е.С.Полат. - М.: ИСО РАО, 1995.
Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. – М: Проект Гармония, 1998. - М., 1999. - М., 2001. – 216 с.
Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. – М: Проект Гармония, 1999. - М., 2000. – 224 с. - М.: Федерация Интернет-образования, 2001. – 240 с.

Заключение

Стандартизация образовательных систем разных стран (характерный пример этого – современная образовательная политика Европейского Союза и текст Болонской конвенции, подписанный не так давно и Россией), подкрепленная внедрением новых информационных технологий, резким увеличением он-лайновых школ и вузов, мобильности преподавателей и студентов, все больше подчиняется требованиям глобального рынка и конкуренции [Green, 1997, pp.170-171; Teichler, 1998, pp.89-99]. Успешная работа в сфере большинства современных профессий теперь практически немыслима без развитых способностей постоянного самообразования в течение всей жизни [Spring, 2001, p.10]. Здесь, вероятно, уместно вспомнить и об идее «пожизненного» медиаобразования, так как «в наши дни все большее распространение получает понимание медиаобразования как долговременной образовательно-просветительской деятельности, нацеленной на непрерывное развитие в обществе культуры адекватного рационально-критического восприятия содержания медийных текстов и самостоятельной оценки деятельности средств массовой информации – информационной культуры, основанной на демократических и гуманистических идеалах и ценностях, на уважении принципа культурного многообразия» [Короченский, 2004, с.40].

Что касается мобильности, то в сфере образования она способствует не только получению новых знаний, умений и методов, но и улучшает знания иностранных языков, культур, государственного устройства и т.д., помогает установить персональные контакты среди коллег, а главное – является важной опорой для развития личности в русле «диалога культур».

Некоторые исследователи связывают глобализационные и кризисные тенденции в образовании с «лавинообразным распространением массовой аудиовизуальной культуры, воспринимаемой как «естественная» любым, в том числе неграмотным и совсем юным потребителем. Иными словами, опыт, передаваемый с помощью популярной музыки, кино и телевидения принципиально не требует никакого обучения» [Разлогов, 2003, с.150]. На самом деле, конечно же, аудитория (пусть даже неграмотная) все равно учится. Правда, стихийное обучение с помощью медиатекстов не носит системного, «упакованного» в рамки учебных планов и программ характера и происходит не по долгу/принуждению/утилитарному расчету, а исходя из реальных сиюминутных интересов конкретной аудитории в любом тематическом и жанровом поле.

Вместе с тем, что называется, вопреки всему, и в школе, и в вузе остаются учащиеся, заинтересованные не только в получении итогового документа об образовании, но и в новых знаниях, в развитии творческих способностей, критического мышления, медиаграмотности и т.д.

Однако именно эти наиболее одаренные учащиеся, как правило, сталкиваются с кризисной ситуацией в образовании, когда при огромном

объеме все время умножающейся информации, многие учителя продолжают опираться на репродуктивные (лишенные творческого, критического, демократического, диалогового подхода) методы обучения, серьезно отставая от своих учеников/студентов технологически. Недаром, социологические опросы показывают, что большинство российских учителей редко применяют на своих занятиях медиааппаратуру, не умеют работать с интернетом, DVD, цифровой видеокамерой и т.д.

Между тем, созданная именно для поддержки «диалога культур» разных стран и наций влиятельная международная организация ЮНЕСКО считает, что «масс-медиа играют важную роль в образовании молодежи в духе мира, справедливости, свободы, взаимоуважения и взаимопонимания с целью поддержки прав человека, равенства этих прав для всех людей и наций, экономического и социального прогресса» [UNESCO, 1978, p.177]. Для осуществления главных целей медиаобразования ЮНЕСКО стремится активно содействовать:

-сравнительному анализу существующих в развитых странах методологий и методик медиаобразования (с последующим распространением наиболее перспективных из них);

-разработке механизмов оценки эффективности медиаобразовательных акций;

-проведению дальнейших исследований в области медиаобразования;

-обучению медиаграмотности преподавателей, студентов, инструкторов, членов неправительственных организаций и ассоциаций и других заинтересованных лиц (в том числе – на летних курсах по медиапедагогике, в процессе дистанционного образования);

-официальной легализации медиаобразования в различных странах, разработке соответствующих учебных планов (формальных и неформальных);

-созданию сборника кратких руководящих принципов медиаобразования, учебников и пособий для преподавателей и родителей, собрания материалов, публикаций, наборов инструментария, адаптированного к региональным модулям);

-сотрудничеству различных медиаагентств, благотворительных фондов с учебными заведениями, неправительственными организациями, другими частными или общественными учреждениями, имеющими отношение к образованию и воспитанию;

-разработке и внедрению интернетных медиаобразовательных сайтов для практиков, преподавателей и инструкторов (с условиями доступа к необходимым ресурсам);

-организации местных, национальных и международных медиаобразовательных форумов (с установленной периодичностью), связанных с учебными заведениями;

-созданию сети специализированных медиаобразовательных фильмов и фестивалей;

-консолидации существующих федераций, профессиональных ассоциаций и центров документации медиаобразовательного характера;
-публикации рекомендаций в поддержку общественных медиа (некоммерческих и коммерческих), рассчитанных на детскую и молодежную аудиторию;
-контролю над деятельностью медиаагентств разных видов, чтобы гарантировать качество и доступ к средствам массовой информации для молодежи и т.д. [UNESCO, 2002].

Думается, что эти рекомендации ЮНЕСКО чрезвычайно актуальны сегодня и для России.

Литература

Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. London: MacMillan Press. New York: St.Martin's Press, 206 p.

Spring, J. (2001). *Globalization and Educational Rights*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 188 p.

Teichler, U. (1998). The Role of the European Union in the Internationalization of Higher Education. In: A Commonwealth Perspective on the Globalization of Higher Education. In: Scott, P. (Ed.). *The Globalization of Higher Education.* Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp.88-99.

UNESCO (1978). Declaration of Fundamental Principles Concerning the Contribution of the Mass Media to Strengthening Peace and International Understanding, to the Promotion of Human Rights and to Countering Racialism, Apartheid and Incitement to War. In: Gerbner, G., Mowlana, H. and Nordenstreng, K. (Ed.) (1993). *The Global Media Debate: Its Rise, Fall, and Renewal.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 190 p.

UNESCO (2002). The Seville Recommendation. In: *Youth Media Education.* Paris: UNESCO.

Короченский А.П. Медиакритика и медиаобразование//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.40-46.

Разлогов К.Э. Культура: глобальная или массовая?//Общественные науки и современность. – 2003. - № 2. – С.143-156.

Приложения

Краткий словарь основных медиаобразовательных терминов

Определения медиаобразования (media education, education aux medias, medienpadagogik, educacion para los medios) и медиаграмотности (media literacy) в различных источниках

«Под ***медиаобразованием (media education)*** следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика или география» *[Media Education. Paris: UNESCO, 1984, p.8].*

«Центральная и объединяющая ***концепция медиаобразования (media education)*** – репрезентация (representation). Медиа не отражает реальность, а репрезентирует (представляет) ее [p.40]. Главная цель медиаобразования – «денатурализация» медиа [p.41]. Медиаобразование в первую очередь – исследовательский процесс [p.41]. Медиаобразование базируется на ключевых концепциях (key concepts), которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием [p.41]. Ключевые концепции включают: denotation (обозначение), connotation (ассоциацию), genre (жанр), selection (отбор), nonverbal communication (невербальную коммуникацию), media language (язык медиа), naturalism and realism (естественность и реальность), audience (аудиторию), construction (конструкцию), mediation (медиавосприятие), representation (репрезентацию), code/encoding/decoding (код, декодирование, кодирование), segmentation (сегментацию, выделение, усечение), narrative structure (сюжетную структуру), ideology (идеологию), rhetoric (риторику), discourse (речь, язык), and subjectivity (субъективность) [p.42]. Медиаобразование – это процесс, продолжающийся всю жизнь [p.42]. Медиаобразование имеет целью не просто критическое понимание (critical understanding), но критическую автономию (critical autonomy) [p.42] *[Masterman, L. A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, pp. 40-42].*

Медиаобразование (media education) – означает критическое мышление (critical thinking), существенным элементом развития которого является создание учащимися собственной медиапродукции. Медиаобразование необходимо для активного участия как в демократическом процессе (democracy), так и в процессе глобализации (globalisation) и должно основываться на изучении всех видов медиа

[Feilitzen, C. von. Media Education, Children's Participation and Democracy. In: Feilitzen, C. von. and Carlsson, U. (Eds.) Children and Media: Image, Education, Participation. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 1999, pp.24-26].

«Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1)анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2)определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3)интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. … Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» *[Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p.152].*

«***Медиаобразование (media education)*** – это изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа (*media studies*) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование (*media education*), так и изучение медиа (*media studies*) направлены на достижение целей медиаграмотности (media literacy)» *[International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001, p.9494].*

«Медиаграмотность» (media literacy) – помогает учащимся/студентам общаться с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в их жизни. Медиаграмотный (*media-literate*) учащийся/студент должен быть способен критически и осознанно оценивать медиатексты, поддерживать критическую дистанцию по отношению к популярной культуре и сопротивляться манипуляциям. В более специфической терминологии обучение медиаграмотности должно предоставить учащимся/студентам возможность:

-развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;
-получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;
-развивать уровень оценки (appreciation) и эстетического восприятия медиатекстов;
-декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;
-распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;
-осознавать, что те, кто создают (конструируют) медиатексты, делают это, исходя из множества мотивов (контроль, давление и др.) – экономических, политических, организационных, технических, социальных и культурных;
-понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним смыслы/значения зависят от психологических, социальных и природных факторов *[Duncan, B. (Ed.). Media Literacy. Resource Guide. Toronto. Ontario: Ministry of Education, 1989, p.7].*

«Медиаграмотность» (media literacy) – движение, … призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум, которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты» *[Aufderheide, P., Firestone, C. Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, MD: The Aspen Institute, 1993, p.1.].*

«Медиаграмотность» (media literacy) – способность осваивать, интерпретировать/ анализировать и создавать медиатексты» *[Worsnop, C. Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga, Ontario: Wright Communications, 1994, p.x].*

«Медиаграмотность» (media literacy) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [*Kubey, R. Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, p.2].*

«Медиаграмотность» (media literacy) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью» *[International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001, p.9494].*

Основные термины, использующиеся медиапедагогами

(При составлении словаря использованы термины и определения Л.С.Зазнобиной, Е.С.Полат, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Шарикова и других медиапедагогов и исследователей в сфере медиаобразования).

Агентство медиа (производитель медиатекста, источник медиаинформации, индустрия медиа) – организации, группы лиц (авторы, продюсеры, менеджеры и др.), работающие на телеканале, в издательстве, редакции, киностудии и т.д. и комплекс технических средств, создающих и распространяющих медиатексты, как правило, предназначенные для массовой аудитории.

Анализ медиатекстов – процесс оценки медиатекстов с различных точек зрения (художественных, жанровых, политических, моральных и т.д.).

Ассоциация - процесс, при котором возникает смысловая связь между образами и представлениями медиатекста.

Аудиовизуальная грамотность – система умений анализа и синтеза пространственно-временной реальности, позволяющих воспринимать информацию, зафиксированную в виде звукозрительных сигналов. Формирование аудиовизуальной грамотности является основой построения системы медиаобразования.

Аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста.

Аудиовизуальное образование - целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями аудитории в области экранных искусств. Его содержательные компоненты предполагают использование нескольких видов деятельности учащихся: восприятие произведения медиакультуры; художественно - творческая деятельность в области экранных искусств; интерпретация результатов их восприятия; приобретение знаний, развивающих вышеперечисленные виды деятельности.

Аудиовизуальный тренинг - специальные упражнения или комплекс упражнений, позволяющие выявить семантику единиц медиаповествования, мысленно двигаться в экранном пространстве вслед за камерой (изменением проекции монитора); выполнять творческие виды работы, связанные с произведениями медиакультуры: коллаж, рекламные плакаты, афиши, выявить акценты художественного повествования в фотографии, музыке, литературе и т.д. и умение их использования в построении нового пространства.

Аудитория (адресат) медиаобразования – группы людей, на которые рассчитан медиатекст (школьники, студенты, учителя, преподаватели, работники медиасферы - медиатеки, учебного телевидения и т.д.).

Библиотека электронная – сложная информационная система, представляющая собой особый вид вещательных услуг.

Видеомания – болезни человека информационной эры, при которых экран заменяет зрителю реальность.

Гиперсреда – метод дискретного представления информации на узлах, соединяемых при помощи ссылок. Данные могут быть представлены в виде текста, графики, звукозаписей, мультипликации, фотографий или исполняемой документации.

Графика (компьютерная, медиа) - технология создания подвижных изображений с помощью компьютерной (медиа) техники.

Жанр – группа медиатекстов, выделенных на основе сходных черт их внутреннего строения (интервью, репортаж, статья, рецензия, трагедия, комедия, драма, мелодрама и т.д.).

Задачи медиаобразования – обучить грамотно «читать» медиатекст; развить способности к восприятию и аргументированной оценке информации, развивать самостоятельность суждений, критического мышления, предпочтений, эстетического вкуса; интегрировать знания и умения, получаемые на различных учебных занятиях, в процессе восприятия, анализа и творческой деятельности.

Игры (компьютерные, видео) – разновидность игр, в которых игровое поле находится под управлением компьютера и (или) воспроизводится на экране дисплея (монитора). Они строятся на основе модельного описания обстановки игры и различных игровых ситуаций, включающего перечень вовлеченных в игру объектов и отношения между ними, а также правила игры, в частности условия перехода с одного уровня игры на другой, более высокий. Компьютерные (видео) игры отличаются высокой динамичностью, зрительной наглядностью, способностью к нарастанию сложности и разнообразия по мере роста мастерства и тренированности игроков.

Интернет – глобальная информационная сеть, объединяющая пользователей из различных организаций, учреждений, и фирм, а также частных пользователей.

Интерпретация медиатекста – вербальная или графическая/коллажная (невербальная) трактовка аудиовизуального медиатекста аудиторией.

Информатизация образовательной деятельности - процесс обеспечения сферы образования методологией, практикой разработки и использования НИТ (новых информационных технологий), ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей воспитания и образования.

Искусства экранные (аудиовизуальные, техногенные) – группа искусств, объединенных по способу их восприятия, основанные на экранной форме воспроизведения (киноискусство, телевидение, видеоарт, компьютерная графика и т.д.). Произведения аудиовизуальных искусств обращены одновременно к зрению и слуху и, как правило, опираются не на одну знаковую систему. В них, как и в традиционных, присутствует авторский замысел, для воплощения которого необходима соответствующая аппаратура. Аудиовизуальные тексты могут подвергаться многократному тиражированию при помощи техники.

Кадр – основная единица структуры экранного произведения, один длящийся кусок аудиовизуального текста, начинающийся и заканчивающийся стыком с другим куском.

Категория медиа – различные виды (печать, телевидение, кинематограф и др.), формы (рекламные, документальные, образовательные и т.д.) и жанры (статья, интервью, репортаж, драма, комедия и др.) медиатекстов.

Кинообразование – процесс образования и развития личности средствами и на материале киноискусства с *целью* формирования культуры общения с экраном, творческих, коммуникативных способностей, умений интерпретации, анализа и оценки кинотекста, обучения различным формам самовыражения при помощи кинотехники. Содержание кинообразования: основы киноведения (виды и жанры киноискусства, функции кинематографа в социуме, киноязык, история киноискусства и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональный и любительский кинематограф, киновидеопрокат, киноклубное движение, телевидение, учреждения досуга, образовательные учреждения и т.д.), практические творческие задания на материале киноискусства.

Киноработа (устарев.) – специально организованная педагогическая работа с кинопроизведением.

Кинотекст – сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре кинематографа (игровой, документальный, анимационный, учебный, научно-популярный фильм).

Ключевые понятия медиаобразования – «восприятие», «интерпретация», «анализ», «оценка», «агентство медиа» («источник информации»), «категория медиатекста», «язык медиатекста», «технология медиа», «категория медиа», «аудитория медиа» и др.

Код – результат приведения в систему неких условных понятий, чтобы знакомая с «кодом» аудитория могла опираться на него при восприятии, интерпретации и анализе медиатекста (например, марка студии, эмблема и пр.).

Коллаж – использование разностильных объектов и фактур в одном медиатексте.

Критическая автономия – сформированная на базе критического мышления независимость суждений и анализа медиатекста.

Критическое мышление – аналитический процесс, основанный на развитом «аудиовизуальном восприятии» и «аудиовизуальном мышлении». Данный процесс приводит к интерпретации и оценке смысла (в том числе и «зашифрованного») медиатекста.

Масс–медиа - средства массовой информации (СМИ).

Медиа – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (агентством, автором) и объектом (массовой аудиторией, адресатом).

Медиавоздействие – воздействие медиатекстов на аудиторию: в сфере воспитания и образования, развития сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, откликов, распространения информации и т.д.

Медиавосприятие - восприятие «медиареальности», чувств и мыслей авторов медиатекстов.

Медиаграмотность (аналог «медиаобразования») - умение воспринимать, анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение «читать» медиатекст.

Медиаискусства – (техногенные искусства – устарев.) искусства, основанные на медиаформе (т.е. форме средств массовой коммуникации) воспроизведения действительности (средствами печати, фотографии, радио, грамзаписи, киноискусства, телевидения, видеоарта, компьютерной графики и т.д.).

Медиакультура – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» или «аудиовизуальная культура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.

Медиаобразование (медиапедагогика): трактовки в различных источниках:

-«процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Содержание медиаобразования: основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, язык медиа, история медиакультуры и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, киноклубные движения в медиасфере, учреждения досуга, образовательные учреждения и т.д.), практические творческие задания на медиаматериале» [6, с.38];

-«обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т.п.» [7, с.3];

-подготовка «обучающихся к жизни в информатизированном пространстве» [2];

-«система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система

развития в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [3, с.55].

Медиатека - (библиотечный медиацентр, центр информации) - структурное подразделение, которое включает в себя информационные и технические средства (книги, кино- и видеоматериалы, компьютерные программы и т.д.). Имеет целью создание благоприятных условий индивидуализации, развития творческих способностей учащихся, способствует познавательной и, коммуникативной и креативной деятельности. Посетители медиатеки имеют возможность работать с информационным материалом, пользуясь имеющимися техническими средствами, создавать собственные средства информации. М. организуется чаще всего на базе библиотеки.

Медиатекст – конкретный результат медиапродукции – сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.). Критерии оценки медиатекста – навыки смыслообразования в результате эмоционально-смыслового соотнесения перцептивных единиц, ощущения между ними ассоциативных и семантических связей.

Медиаязык – комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов.

Методика медиаобразования – процесс обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и деятельности педагога и ученика, с учетом, вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и учения и требований к составляющим образовательного процесса.

Методы медиаобразования - способы работы педагога и ученика, при помощи которого достигаются цели медиаобразования. Типичные методы: словесные (рассказ, лекция, беседа, взаимообогащающий диалог, обсуждение, анализ, дискуссия и т.д.); наглядные (просмотр аудиовизуального материала), репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, игровые (моделирование художественно-творческой деятельности создателей медиатекста, импровизация и т.д.); Данные методы основаны на следующих дидактических принципах: социокультурное развитие творческой личности в процессе обучения, научность, систематичность и доступность обучения, связь теории с практикой, наглядность, активность аудитории, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с окружающей действительностью, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся.

Модель (например, процесса взаимодействия источника информации и аудитории) - любой образ (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, план и т.п.) какого-либо процесса или явления (оригинала данной модели), используемый в качестве его "заместителя", "представителя".

Монтаж – процесс создания экранного произведения путем «сборки», «склеивания» единого целого из отдельно взятых кадров.

Монтаж ассоциативный – одна из разновидностей аудиовизуального монтажа, в основе которого, как правило, лежит яркий образ – сравнение, метафора. Ассоциативный монтаж требует от авторов отточенного мастерства, учета особенностей зрительского восприятия, поскольку ассоциации должны быть одновременно и неожиданными и понятными, убедительно выражающими мысль создателей.

Монтажная запись – последовательная покадровая запись содержания медиа/кинотекста, включая номер кадра, крупность плана, движение камеры, содержание кадра – аудиовизуальный ряд, спецэффекты и т.д.;

Монтажная фраза – последовательность кадров, объединенных общим смыслом;

Музей виртуальный – собрание Web-страниц, содержащих каталоги и фотографии экспонатов из различных художественных собраний. Существуют плоская и трехмерная версии музея.

Мультимедиа – компьютерные системы с интегрированной поддержкой звукозаписей и видеозаписей.

Новые информационные технологии (НИТ) - в образовании представляют собой совокупность новых средств и методов обработки информации, внедряемых в учебный процесс. Обеспечивают создание, хранение, передачу и отображение информации.

Обсуждение медиатекста – процесс анализа и интерпретации медиатекста аудиторией.

Пиктография – серия рисунков, в последовательном соотнесении которых передается информация о событиях, взаимосвязях с окружающим миром, о чувствах и ощущениях автора.

План – масштаб изображения (общий, средний, крупный, деталь); «установочный план» – «крупный план» – "close-up".

Предмет медиаобразования – взаимодействие человека с медиа, медиаязык и его использование в социуме, медиа и его функционирование в социуме, система знаний и умений, необходимых человеку для полноценного восприятия и анализа медиатекстов, для социокультурного развития творческой личности.

Производство – процесс создания медиатекста, включающий и людей, которые создают этот текст.

Ракурс – угол съемки, угол «зрения» камеры по отношению к изображаемому объекту.

Раскадровка – покадровое планирование экранного медиатекста на предварительной стадии его создания.

Репрезентация медиа – процесс отражения (репрезентации) жизни человеческого социума (людей, событий, идей и т.д.) в медиатексте.

Ритм – одно из средств формообразования в медиатексте, основанное на закономерной повторяемости в пространстве или во времени неких элементов через соизмеримые интервалы.

Сети компьютерные – совокупность автономных ЭВМ, соединенных линиями передачи данных для взаимного согласованного обмена информацией. Различают локальные (в пределах небольших территорий) и глобальные (охватывающие значительное пространство) компьютерные сети.

Символ - условный знак, обозначающий иной смысл, образ предмета, который имеет несколько значений.

Система коммуникативная - информация, поступающая из медиаисточника на нескольких уровнях: звукозрительном, художественном, философском.

Смысловые части (единицы) медиатекста - события, сцены, эпизоды, кадры, элементы композиции, создающие единый медиатекст.

Способности медиакоммуникативные – способности к восприятию, созданию и передаче сообщений посредством технических и семиотических средств.

Средства массовой информации (СМИ) – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения и распространения информации для массовой аудитории.

Средства массовой коммуникации (СМК) - технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией.

Сцена – часть медиатекста, ограниченная местом действия.

Сценарий – литературная основа медиатекста.

Сюжет – содержание действия, «осмысленная фабула» медиатекста.

Телекоммуникация – передача произвольной информации на расстояние с помощью технических средств (радио, телевидения, компьютера и т.д.).

Тема – жизненный материал медиатекста.

Технология медиа – 1)аппаратура, инструменты и материалы, необходимые для производства медиатекстов; 2)способы создания медиатекстов (в плане использования конкретных технических средств, композиции, жанра и т.д.).

Условность медиатекста – элементы кода, общепринятый способ извещения о специфическом значении той или иной части медиатекста.

Учебный телекоммуникационный проект – совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы и способы решения проблемы, направленные на достижение совместного результата.

Фабула – цепь событий в сюжете медиатекста.

Формы медиаобразования - интеграция в традиционный учебный предмет, автономные уроки, лекции, семинары, факультативы, кружки, медиа/киностудии, медиа/киноклубы, обязательный предмет в специализированных учебных заведениях, спецкурсы.

Форум (виртуальное интернет-кафе) – диалоговая страница, на которой клиенты могут обмениваться мнениями по интересующим их проблемам культуры; виртуальная комната, в которой происходит живой обмен мнениями.

Фотофильм (слайд-фильм) - подборка и демонстрация фотографий (слайдов), посвященных какой-либо теме, событию и т.д. С помощью монтажа ряд фотографий (слайдов) способен создать сюжет. Используется в медиаобразовании в основном как учебный материал.

Экранные (аудиовизуальные) искусства – искусства, основанные на экранной форме воспроизведения (киноискусство, художественное телевидение, видеоарт, компьютерная графика и т.д.) действительности.

Экранный образ – материализация авторского замысла в конкретной аудиовизуальной, пространственно-временной форме экранного повествования.

Эпизод – часть медиатекста, состоящая из одной или нескольких сцен, которые объединены общей темой, общим конфликтом.

Литература

1.Интернет в гуманитарном образовании/Под ред. Е.С.Полат. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 272 с.

2.Медиаобразование, интегрированное с базовым/Под ред. Л.С.Зазнобиной.- М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с. www.mediaeducation.ru

3.Основы экранной культуры. Цикл программ/Ред. Ю.Н.Усов. – М., 1998. – 60 с.

4.Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.

5.Усов Ю.Н. Словарь терминов по медиаобразованию (рукопись). М., 1995. – 11 с.

6.Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.

7.Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. – М.: Академия педагогических наук, 1991. - 43 с.

Варианты тестов, проблемных вопросов и заданий, наиболее часто используемых педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла

Первый ***пример предварительного и заключительного тестирования*** на медиаобразовательных занятиях [Rosen, Quesada, and Summers, 1998, p.21]:

1. Что мы называем медиа?

1. Поясните разницу между термином медиа и масс-медиа.
2. Перечислите виды медиа (традиционные и новые медиа) и название их элементов.
3. Перечислите сходства и различия традиционных и новых медиа.
4. Что означают *автор/аудитория* и *точка зрения*?

2. Что такое - медиатекст?

1. Поясните как автор(ы) и целевая аудитория(и) влияют на содержание медиатекста.
2. В чем разница между фактом и мнением?
3. Дайте пример положительного сообщения.
4. Оцените, как различные элементы медиа могут влиять на привлекательность и эмоциональное воздействие медиатекстов.

3. Что такое новая медиаграмотность?

1. Назовите по крайней мере два других занятия, чем контакт с медиа.
2. Объясните возможные последствия специфических «медиадиет».
3. Определите новую медиаграмотность.
4. Назовите, по крайней мере, два технических компонента элемента медиатекстов и объясните, как они влияют на содержание и воздействие сообщения.
5. Могут ли медиа влиять на ваши чувства и отношения?
   Варианты: Да. Нет.
6. Могут ли медиа повлиять на ваши действия?
   Варианты: Да. Нет.
   Если «да», объясните, как это влияние может проявиться

Второй ***пример предварительного и заключительного тестирования*** с применением ложных тезисов [Rosen, Quesada, и Summers, 1998, pp.18-20]:

1. Медиа - пути представления изображений и сообщений небольшому числу людей одновременно.
   Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
2. Медиатексты не требуют тщательного анализа, потому что их просто понять.
   Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
3. Новая медиаграмотность - способность писать сценарии для телевидения.
   Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
4. Общество - группа людей, которые собираются вместе вечерами и по выходным.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

5. Во всех странах мира газеты, журналы, телевидение и радио поставляют новости и информацию одними и теми же самыми демократичными способами.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

6. Типы персонажей (пенсионеры, инвалиды, подростки и др.) всегда репрезентативно отражаются телевидением.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

7. В телекомедиях положений и рекламе люди обычно изображаются реалистично.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

8. Телевизионные игры всегда рассчитаны на детскую аудиторию.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

9. Каждый рекламный журнал предназначен, чтобы вызвать одинаковые реакции у всех читателей.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

10. Насилие в музыкальных клипах, телепередачах, видеоиграх и кино не показывается, чтобы не вызывать социальных проблем.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

11. Экстремальное насилие редко показывается в теленовостях.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

12. Реклама сигарет призывает нас к аккуратности.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

13. Здоровье и социальные проблемы не связаны с употреблением алкогольных напитков.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

14. Лирическая музыка всегда поощряет желательные здоровые привычки.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

15. Знаменитость - человек, который является хорошим образцом для подражания молодежи.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

16. Животные и вымышленные персонажи не могут быть героями, потому что герои - реальные люди.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

17. Лидер - это человек с сильной индивидуальностью и хорошим образованием.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

18. Медиатексты только развлекают и фактически не влияют на людей.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

19. Молодежь может понимать медиатексты, но не создавать их.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

20. Создатели медиатекстов заинтересованы только в его содержании, но не в его аудитории.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

Известный американский медиапедагог/исследователь Дж.Поттер разработал ***тест для выявления степени медиакомпетентности аудитории*** [Potter, 2001, p.34]. Он выделил следующие уровни развития аудитории по отношению к медиа и предложил следующие вопросы к ним:

Познавательный уровень

1. Вспомните ваш любимый телесериал, затем выполните следующие две задачи:

a. Составьте список всех важных персонажей и опишите каждого подробно.

b. Опишите события, которые, по-вашему, случатся в следующих сериях.

Эмоциональный уровень

2. Все эмоции имеют диапазон подэмоций, или подтипов. Например, эмоция опасения имеет подтипы ужаса, паники, борьбы, страха, испуга, предчувствия, беспокойства, нервозности, осторожности, приступа растерянности, волнения и т.д. Любой из них - тип опасения, но каждый указывает на различный оттенок этого чувства. А сколько подтипов вы можете перечислить для чувства любви? Сколько - для печали?

3. Посмотрите телевизионную передачу и подсчитайте, сколько раз вы видите выражения чувств опасения, любви и печали?

a. Когда вы видите выражение одного из этих чувств, способны ли вы классифицировать их подтип?

b. Посмотрите несколько различных видов телевизионных программ и отметьте, какие эмоции изображаются там наиболее часто/редко.

Моральный уровень

4. Посмотрите несколько экранных медиатекстов приключенческого жанра, где отчетливо показано антиобщественное поведение (преступление, насилие, ложь). Заметьте, как персонажи совершают эти действия. Пробуйте классифицировать этих персонажей по уровням морального развития.

a. Поразмышляйте о медиатексте в целом и попытайтесь выявить намерения авторов и продюсеров. К которому моральному уровню аудитории они обращаются?

b. Если бы вы создавали этот медиатекст, и хотели ориентироваться на публику с более высоким уровнем медиа восприятия, что вы изменили бы в сценарии? [Potter, 2001, p.34].

Далее Дж.Поттер предлагает ***ключ к оценке результатов тестирования***, имея в виду те же уровня развития аудитории в области медиа:

Познавательный уровень

1. Ответы на часть (a) первого вопроса отражают вашу степень прозрачности интеллекта. Посмотрите, сколько персонажей вы перечислили? Сколько прилагательных или описательных фраз вы перечисляли для каждого персонажа? Заметьте разнообразие в описаниях: были ли они целиком

основаны на физиологических данных? Или также перечислялись другие признаки типа индивидуальности (одежда, карьера, любимые жесты/особенности, и т.д.)? Чем больше вы вспомнили подробностей, тем большее количество информации вы способны воспринимать/анализировать).

Ответы на часть (b) первого вопроса отражают степень флюидности вашего интеллекта. Если вам было трудно размышлять о любых событиях медиатекста, у вас низка флюидность. Если вы показали немалые возможности воображения и творческого потенциала, у вас высокий уровень флюидности интеллекта.

Сравните ваше выполнение задач (a) и (b). Если вы выполнили (a) намного лучше, то у вас развитые способности собрать факты. Если вы делали намного лучше задание (b), то ваш интеллект флюиден, у вас развитое воображения и поиск новых перспектив. Развитие высокого уровня медиаграмотности требует, чтобы вы увеличили оба из этих типов интеллекта.

Эмоциональный уровень

2. Чем большее количество подэмоций перечислено вами, тем лучше вы настроены к пониманию тонкого изменения чувств, и тем более вы эмоционально грамотны.

3. Чтобы быть способным определить эмоции в других, нужна способность к сочувствию, к ощущению различий среди подэмоций. Теле/кинотексты насыщены эмоциями. Многие из них очень просто определить, но иные подэмоции ощутить труднее. Действительно ли вы были способны ощутить и понять более сложные эмоции? Способны ли вы были увидеть типы эмоций, которые отличают комедии от приключенческих произведений?

Моральный уровень

4. Способны ли вы делать некоторые обобщения о том, на каком уровне развития находится тот или иной медийный персонаж? Если да, то вы можете ясно видеть конкретные примеры и обсуждать ваши выводы, опираясь на них. Тогда вы обладаете моральной грамотностью. Ваша моральная грамотность высока, если вы можете понимать, как можно изменить сюжеты медиатекстов, чтобы заинтересовать аудиторию различных типов медиавосприятия [Potter, 2001, p.35].

Задания, развивающие медиаобразовательные умения учащихся, разработанные американскими медиапедагогами Д.Лойд-Колкин (D.Lloyd-Kolkin) и К.Тайнер (K.Tyner):

Задание 1: *Дайте определение медиа.* После исследования характеристик нескольких медиа учащиеся с помощью преподавателя формулируют собственные определения средств массовой коммуникации Учащиеся идентифицируют общие медийные функции.

Задание 2: *Подумайте о медиа.* Это обсуждение рассчитано на то, чтобы учащиеся перечислили известные им средства массовой коммуникации, поразмышляли о том, как их исследовать и использовать.

Задание 3: *Сохраните ваши собственные записи о контактах с медиа.* Это домашняя работа: учащиеся записывают свои впечатления о контактах с медиа в течение дня. Математические навыки помогут учащимся обработать результаты.
Задание 4: *Правила для просмотра телепередач.* В этой деятельности класс обсуждает, какие правила для просмотра ТВ можно использовать в некоторых семьях, и почему такие правила могли бы быть важны.
Задание 5: *Будьте ответственными.* Каждый учащийся планирует его/ее телевечер, используя телевизионную программу. Задание предполагает отказ от «фонового» телесмотрения.
Задание ***6:*** *Жизнь без телевидения.* Коллективное обсуждение/письменная работа [Lloyd-Kolkin and Tyner, 1991, p.12].

Примеры вопросов к анализу новостных медиатекстов:

«Соберите вместе три или четыре газеты за одно число - чем больше, тем лучше, затем выполните следующие задания:

1. Посмотрите на дизайн первых страниц этих газет и подумайте о сходствах и различиях подачи новостей.

a. каковы главные истории в смысле их размещения/размера на полосе?

b. какие изображения/графика используются? Чтобы ярче представить суть проблемы или просто, чтобы делать страницу более привлекательной для глаз?

c. какую часть первой полосы занимают материалы, не касающиеся новостей?

2. Прочтите главные новости.

a. какие критерии использовались, чтобы выбрать их?

b. какие элементы подчеркнуты в новостных историях - первичные факты или контекст?

c. подача история сбалансирована, или это очевидные точки зрения?

… 5. Какая из этих газет, по-вашему, лучше и почему?

6. Прослушайте новости по радио и посмотрите по телевидению. Отличаются ли эти новости от газетных?

Развитие более высоких умений медиаграмотности на материале новостей:

1. Подумайте о некотором интересующем вас текущем событии. Теперь представьте, что вы - редактор газеты. Как вы представили бы это событие на полосе?

a. у кого вы хотели бы брать интервью?

b. какие факты и персонажей вы хотели бы представить?

c. какие исторические контексты вы хотели бы прояснить?

d. каков был бы визуальный ряд (графика или фотографии)? [Potter, 2001, p.111].

Среди других ***проблемных вопросов, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла*****,** можно выделить следующие:

Если люди общаются с медиа для развлечения, то что делает медиатекст развлекательным? (к понятию «категория» (category) и др.).
В чем вы видите различие между игровыми (вымышленными) и документальными медиатекстами? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
Есть ли разница между просмотром фильма в кинозале и просмотром фильма по телевидению: звук, условия просмотра, качество изображения, комфортность зрителя? (к понятиям «аудитория» (audience), «технология» (technology) и др.).
Почему создаются и распространяются медиатексты? (к понятиям «агентство» (agency), «аудитория» (audience) и др.).
Как мы получаем информацию о медиатексте? Как эта информация влияет на наше решение? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «аудитория» (audience) и др.).
Как, каким образом мы понимаем медиатекст? (к понятиям «аудитория» (audience), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получился именно такой кадр? Каково соотношение между различными предметами, которые мы видим в кадре? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
Каково значение названия медиатекста? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «репрезентация» (representation) и др.).
На кого рассчитана реклама данного медиатекста? Какова будет его аудитория? Где можно будет познакомиться с данным медиатекстом? (к понятиям «аудитория» (audience), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
Кто и зачем создал рекламу данного медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
Понимаете ли вы информацию, заложенную в рекламе данного медиатекста? Что позволяет понять эту информацию? Что вы рассчитываете найти «внутри» полного медиатекста? Почему вы на это рассчитываете? Оправдались ли Ваши ожидания после знакомства с полным медиатекстом? (к понятиям (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
Какие ассоциации вызывает у вас реклама конкретного медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
Какова роль музыки в медиатексте? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каков путь прохождения медиатекста – от авторского замысла до аудитории? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как (по каким причинам), по вашему, аудитория обычно выбирает/покупает медиа тексты? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

В фильмах каких жанров и в каких ролях обычно снимается популярный актер N ? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Как вы думаете, есть ли возможность вставить в медиатекст дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть медиатекста их можно было бы вставить? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как изменения в показе персонажа и ситуации помогают развитию действия медиатекста? Бывает ли так, что определенные факты о персонажах, предметах или местах действия скрываются от аудитории для нагнетания напряжения или желания раскрыть тайну или преступление? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Бывает ли так, что некоторые герои (или места действия) показаны в контрасте по отношению друг к другу? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Почему автор медиатекста N. именно так построил тот или иной эпизод? Почему определенные предметы (включая одежду персонажей, ведущих и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, их образе жизни, их отношении друг к другу? Как важны для развития действия диалоги, язык персонажей? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты в медиатексте N.? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых? Если есть, то какие? (к примеру, тематические, видовые, стилевые) (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых медиатекстов последнего времени (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.) (к понятиям «агентство» (agency),

«категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как изображаются в популярных медиатекстах разных жанров и стран: семья, класс, пол, раса, жизнь в других государствах, полиция и т.д.? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Какие качества, черты характера вы хотели бы обнаружить у героя/героини? Можно ли вашего любимого героя назвать активным? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Что является активным элементом действия в медиатексте N. – мужской или женский характер? Какие поступки совершают эти персонажи? Есть ли необходимость присутствия в сюжете женского персонажа? Как вообще обычно представлены в медиатекстах разных жанров женские и мужские персонажи? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какими качествами должна, по вашему мнению, обладать звезда в аудиовизуальной сфере медиа? Что такое система «звезд»? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Что помогает вам в выборе медиатекста, который вы собираетесь прочесть/посмотреть/прослушать? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как вы думаете, с какими проблемами сталкивается автор, когда он создает медиатекст на политическую тему? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Кому симпатизирует автор медиатекста? Как он дает аудитории это понять? Почему вы сделали такой вывод? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как персонажи медиатекста выражают свои взгляды на жизнь, идеи? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить также, как персонаж N. в той или иной ситуации? Что заставляет вас сочувствовать одним героям и осуждать других? Могут ли измениться ваши симпатии по ходу действия в сюжете медиатекста? Обоснуйте свою точку зрения. (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Должны ли создатели медиатекста, изображать отрицательных персонажей как воплощение Зла? Так ли уж прямолинейна сама жизнь? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Чьими глазами увидены (кем рассказаны) события в том или ином эпизоде медиатекста? Как изображены люди и предметы в том или ином эпизоде? Есть ли в медиатексте моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Говорят ли действия персонажа медиатекста (в той или иной обстановке) о его характере? Характеризует ли обстановка людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каков вклад каждого персонажа медиатекста в ваше понимание главного героя? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Может ли быть природа (пейзаж) героем медиатекста? Если да, то почему? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли сцены насилия в данном медиатексте? Если да, то какова разница между изображением насилия в других известных вам медиатекстах? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Как авторы медиатекста могут показать, что их персонаж изменился? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли в медиатексте события, которые зеркально отражают друг друга? (к понятиям категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Почему медиатекст начинается иногда с изображения событий, которые, как мы узнаем позже, происходят после основного действия? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Что является главной целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language),

«технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как поддерживается интерес аудитории к повествованию в медиатексте? Можно ли проследить, как растет наше внимание от эпизода к эпизоду? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Мог ли данный сюжет завершиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? В чем важность реального финала медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Дает ли данный медиатекст ответы на поставленные вопросы, или вопросы остаются без ответа? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать медиатексты? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

По каким параметрам нужно оценивать медиатексты (политические, социальные, моральные, философские, художественные и т.д.) ? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Есть ли в данном медиатексте символы, знаки? Если есть, то какие? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какова типология аудитории медиа? По каким типичным показателям медиапредпочтений можно дифференцировать аудиторию? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Литература

Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication.* Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.* Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Lloyd-Kolkin, D. and Tyner, K. (1991). *Media & You.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 171 p.

Potter, W.J. (2001). *Media Literacy.* Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.

Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education.* Golden, Colorado: Fulerum Publishing, 194 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy.* Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Основная литература к учебному пособию

1. Баранов, О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию / О.А. Баранов. – Таганрог: Изд-во НП Центр развития личности, 2008. – 214 с.
2. Брайант, Д., Томпсон, С. Основы воздействия СМИ / Д. Брайант, С. Томсон. – М. Вильямс, 2004. – 426 с.
3. Бэзэлгэт, К. Ключевые аспекты медиаобразования / К. Бэзэлгэт // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М, 1995. – 51 с.
4. Возчиков, В.А. Медиасфера философии образования / В.А. Возчиков. – Бийск: Изд-во Бийск. гос. пед. ун-та, 2007. – 284 с.
5. Дебре, Р. Введение в медиологию / Р. Дебре. – М.: Практис, 2009.
6. Жижина, М.В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты / М.В. Жижина. – М.: Вузовская книга, 2009. – 188 с.
7. Иванов, В.Ф. Аспекты массовой коммуникации; в 5 ч. / В.Ф. Иванов. – Киев: Академия украинской прессы, 2009–2010.
8. Иванов, В.Ф. Массовая коммуникация / В.Ф. Иванов. – Киев: Академия украинской прессы; Центр свободной прессы, 2013. – 902 с.
9. Кара-Мурза, С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 831 с.
10. Кастельс, М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М.: Высш. шк. экономики, 2000. – 607 с.
11. Кириллова, Н.Б. Медиалогия как синтез наук / Н.Б. Кириллова. – М.: Академический проект, 2012. – 368 с.
12. Корконосенко, С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование / С.Г. Корконосенко. – СПб, 2004.
13. Короченский, А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики / А.П. Короченский. – Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 284 с.
14. Лотман, Ю.М. Семиотика и проблемы киноэстетики / Ю.М. Лотман. – Таллин: Эсти Раамат, 1973. – 137 с.
15. Маклюэн, М. Понимание медиа / М. Маклюэн. – М.: Канон-пресс-Ц, 2003. – 464 с.
16. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. – 1993 (a). – № 4. – С. 22–23.
17. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. – 1993 (b). – № 5. – С. 31–32.
18. Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. – 232 с.
19. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. – 200 с.
20. Мельник, Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты / Г.С. Мельник. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 161 с.
21. Московская декларации о медиа- и информационной грамотности [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. Режим доступа: http://www.ifapcom.ru/-news/1347/?returnto=0&n=1.

22. Мурюкина, Е.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со студентами и аспирантами / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 152 с.
23. Мурюкина, Е.В. Эстетические традиции медиаобразования в современных киноклубах для школьников и студентов / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 226 с.
24. Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 175 с.
25. Полуэхтова, И.А. Социокультурная динамика российской аудитории телевидения / И.А. Полуэхтова. – М., 2010.
26. Почепцов, Г.Г. Медиа. Теория массовых коммуникаций / Г.Г. Почепцов. – Киев: Альтерпресс, 2008.
27. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2006.
28. Рашкофф, Д. Медиавирус / Д. Рашкофф. – М.: Ультракультура, 2003. – 368 с.
29. Спичкин, А.В. Что такое медиаобразование / А.В. Спичкин. – Курган: Изд-во Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
30. Терин, В.П. Массовая коммуникация / В.П. Терин. – М.: Изд-во МГИМО, 2000. – 224 с.
31. Усов, Ю.Н. Основы экранной культуры / Ю.Н. Усов. – М.: Новая школа, 1993. – 90 с.
32. Фатеева, И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации / И.А. Фатеева. – Челябинск: Чел. гос. ун-т, 2007. 270 с.
33. Федоров А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 182 с.
34. Федоров, А.В. Медиаобразование / А.В. Федоров // Большая российская энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия, 2012. – С. 480. – Т. 17.
35. Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 139 с.
36. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 233 с.
37. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 343 с.
38. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 708 с.
39. Федоров, А.В. Медиаобразование: социологические опросы / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 217 с.
40. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – М.: Директ-медиа, 2014. – 618 с.
41. Федоров, А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – М.: Директ-медиа, 2014. – 62 с.
42. Медиаобразование в странах Восточной Европы [Электронный ресурс] / А.В. Федоров др. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://window.edu.ru/-library/pdf2txt/036/80036/60450.

43. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / А.В. Федоров и др. / под ред. А.В. Федорова. – М.: МОО Информация для всех, 2014. – 267 с.
44. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» / А.В. Федоров и др. – М.: МОО Информация для всех, 2012. – 614 с.
45. Федотова, Л.Н. Массовая коммуникация: стратегия производства и тактика потребления / Л.Н. Федотова. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. – 231 с.
46. Фомичева, И.Д. Индустрия рейтингов. Введение в медиаметрию / И.Д. Фомичева. – М., 2004.
47. Фортунатов, А.Н. Медиареальность: в плену техногуманизма / А.Н. Фортунатов. – Н.Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2009. – 288 с.
48. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
49. Харрис, Р. Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. – М., 2002.
50. Хилько, Н.Ф. Аудиовизуальная культура. Словарь / Н.Ф. Хилько. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2000. – 149 с.
51. Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности / А. Ю. Домбровская и др. – М.: МЦБС, 2013. – 68 с.
52. Мониторинг и анализ московского информационно-образовательного пространства: результаты социологических исследований и программирования / С.Б Цымбаленко и др. – М.: РИЦ МГГУ, 2013. – 108 с.
53. Челышева, И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.
54. Челышева, И.В. Мир социальных сетей и семейное воспитание школьников: научно-популярное издание / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 128 с.
55. Челышева, И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 180 с.
56. Челышева, И.В. Подходы к медиареальности: общество, культура и человек в XVII–XX вв. / И.В. Челышева – Saarbrucken, 2012. – 165 с.
57. Челышева, И.В. Российское медиаобразование в XX веке этапы, цели, методы, организационные формы / И.В. Челышева. – Saarbrucken, 2011. – 200 с.
58. Челышева, И.В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011) / И.В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 220 с.
59. Челышева, И.В., Мурюкина, Е.В. Развитие медиакомпетентности: работа со студентами и преподавателями вузов / И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. – 226 с.
60. Челышева, И.В., Мурюкина, Е.В., Рыжих, Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов / И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина, Н.П. Рыжих, – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 232 с.
61. Шариков, А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А.В. Шариков. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 66 с.
62. Шарков, Ф.И. Основы теории коммуникации / Ф.И. Шарков. – М.: Социальные отношения. Перспектива, 2003. – 248 с.

Дополнительная литература к учебному пособию

1. Аствацатуров, Г.О. Медиадидактика и современный урок / Г.О. Аствацатуров. – Волгоград, 2010.
2. Баранов, О.А. Медиаобразование в школе и вузе / О.А. Баранов. – Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
3. Баженова, Л.М. Медиаобразование школьника (1–4 классы). Пособие для учителя / Л.М. Баженова. – М.: Изд-во Российской академии образования, 2004. – 55 с.
4. Березин, В.М. Сущность и реальность массовой коммуникации / В.М. Березин. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. – 183 с.
5. Богомолов, Ю.А. Затянувшееся прощание: российское кино и телевидение в меняющемся мире. – М.: МИК, 2006. – 320 с.
6. Бондаренко, Е.А. Аудиовизуальное образование / Е.А. Бондаренко. – М., 2001.
7. Вартанов, А.С. На телевизионных подмостках. Актуальные проблемы телевизионного творчества / А.С. Вартанов. – М.: КДУ; Высшая школа, 2003. – 320 с.
8. Гендина, Н.И. Информационная подготовка и медиаобразование в России и странах СНГ. Проблемы формирования информационной культуры личности и продвижения идей информационной и медиаграмотности / Н.И. Гендина. – Saarbrucken, 2012. – 186 с.
9. Жмырова, Е.Ю., Монастырский, В.А. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи / Е.Ю. Жмырова, В.А. Монастырский. – Тамбов: Изд-во ТРОО Бизнес-Наука-Общество, 2012. – 189 с.
10. Журин, А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе / А.А. Журин. – Москва: Бином; Лаб. знаний, 2012. – 405 с.
11. Землянова, Л.М. Зарубежная коммуникавистика в преддверии информационного общества / Л.М. Землянова. – М., 1999.
12. Иванова, Л.А. Медиаобразование подростков средствами видео на уроках французского / Л.А. Иванова. – Saarbrucken, 2012. – 364 с.
13. Качкаева, А.Г. Исследования СМИ: методология, подходы, методы / А.Г. Качкаева. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2011.
14. Кириллова, Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну/ Н.Б. Кириллова. – М.: Академический Проект, 2005. – 448 с.
15. Ленкова, Т.А. Медиатекст в свете текстообразующих стратегий / Т.А. Ленкова. – М.: Либроком 2011. – 136 с.
16. Медиаобразование, интегрированное с базовым / под ред. Л.С. Зазнобиной. – М.: Изд-во Южного округа управления московского образования, 1999. – 173 с.
17. Медиаобразование / под ред. Л.С. Зазнобиной. – М.: МИПКРО, 1996. – 80 с.
18. Мурюкина, Е.В. Диалоги о киноискусстве: практика студенческого медиаклуба / Е.В. Мурюкина. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 208 с.
19. Мурюкина, Е.В. Медиаобразовательные практики: медиаклуб для студентов / Е.В. Мурюкина. – Saarbrucken, 2011. – 144 с.
20. Онкович, А.В. Медиадидактика. Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному / А.В. Онкович. – Saarbrucken, 2012. – 332 с.
21. Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.

22. Печинкина, О.В. Медиаобразование в школах северных стран / О.В. Печинкина. – Архангельск: Кира, 2012. – 122 с.
23. Поличко, Г.А. Киноязык, объясненный студенту / Г.А. Поличко. – М., 2006.
24. Разлогов, К. Искусство экрана: от синематографа до Интернета / К. Разлогов. – М.: РОССПЭН, 2010.
25. Розин, В.М. Визуальная культура и восприятие / В.М. Розин. – М.: Либроком, 2009. – 272 с.
26. Рыжих, Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств / Н.П. Рыжих. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 188 с.
27. Сальный, Р.В. Развитие медиавосприятия старшеклассников психолого-педагогические условия и методы / Р.В. Сальный. – Saarbrucken, 2011. – 204 с.
28. Собкин, В.С., Адамчук, Д.В. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук. – М., 2006. – 156 с.
29. Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / ред. К.Э. Разлогов и А.В.Федоров. – М.: Российский институт культурологии, 2012. – 256 с.
30. Солдатов, В.В., Баранов, О.А. Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино / В.В. Солдатов, О.А. Баранов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. – 216 с.
31. Федоров, А.В. Терминология медиаобразования / А.В. Федоров // Искусство и образование. – 2000. – № 2. – С. 33–38.
32. Федоров, А.В., Новикова, А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования / А.В. Федоров, А.А. Новикова // Вестник российского гуманитарного научного фонда. – 2002. – № 1. – С. 149–158.
33. Федоров, А.В., Онкович, А.В., Левицкая, А.А. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом / А.В. Федоров, А.В. Онкович, А.А. Левицкая / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2013. – 308 с.
34. Федотова, Л.Н. Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления / Л.Н. Федотова. – М., 1996.
35. Фортунатов, А.Н. Взаимодействие субъектов социальной коммуникации в медиареальности / А.Н. Фортунатов. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. арх.-строит. ун-та, 2009. – 334 с.
36. Фортунатов, А.Н. Медиапсихология. Методическое пособие / А.Н. Фортунатов. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2013. – 14 с.
37. Харлампьева, Т.В. Критическое мышление студентов вуза: средство обеспечения информационно-психологической безопасности / Т.В. Харлампьева.– Saarbrucken, – 212 с.
38. Хилько, Н.В. Духовно-нравственный потенциал детского кино и телевидения: теория, история и современность / Н.В. Хилько. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2011. – 88 с.
39. Хилько, Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности / Н.Ф. Хилько. – Омск: Изд-во Сибирского филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
40. Хлызова, Н.Ю. Формирование медиакомпетентности вторичной языковой личности / Н.Ю. Хлызова. – Saarbrucken, 2012. – 199 с.

41. Хорольский, В.В. Медиаинформация и массовая коммуникация / В.В. Хорольский. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2009. – 56 с.
42. Чурекова, Т.В. Формирование творческих способностей учащихся старшего школьного возраста при реализации медиаобразования / Т.В. Чурекова. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2009. – 239 с.
43. Шак, Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста / Т.Ф. Шак. – Краснодар: Изд-во Красн. гос. ун-та культуры и искусств, 2010. – 326 с.
44. Шкондин, М.В. Средства массовой информации: системные характеристики / М.В. Шкондин. – М., 1995.
45. Fedorov, A. Film studies in the university students' audience: from entertainment genres to art house. Moscow: ICO: Information for all, 2014. – 232 p.
46. Fedorov, A. Media literacy education / A. Fedorov. – Moscow: ICO «Information for all». 2015, – 577 p.

Интернет-сайты по тематике медиаобразования

Интернет-портал «Медиаобразование и медиакультура»
http://mediaeducation.ucoz.ru
Основные разделы портала:
Электронная научная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура».
http://mediaeducation.ucoz.ru/load/1
Электронная научная библиотека "Медиаобразование"
http://mediaeducation.ucoz.ru/load
Журнал «Медиаобразование»
http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/
http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6
MEDIA EDUCATION AND MEDIA CULTURE
http://mediaeducation.ucoz.ru/load/media_education_literacy_in_russia/8
Портал «Информационная грамотность и медиаобразование для всех»:
http://mediagram.ru/
Информационный блок «Медиаобразование» на сайте EvArtist
http://www.evartist.narod.ru/mdo/mo.htm

Федоров Александр Викторович

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ

Учебное пособие для вузов

Москва, 2015

Издатель:
МОО «Информация для всех»
Почтовый адрес: Россия, 121096, Москва, а/я 44
E-mail contact(at)ifap.ru
http://www.ifap.ru